Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 0370592
Centre d'intérêt: 270

Symposium L'Education en milieux défavorisés (1973 : Montréal, Québec).

L'éducation en milieux défavorisés : actes d'un symposium / [Régine Pierre-Joly, éd.]. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Office des relations publiques, d.l. 1974.
74 p. ; 22 cm.

"... symposium tenu dans le cadre du XIe congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle... le 10 novembre 1973". Bibliogr. à la fin des textes. Dépouillement: Où en est l'Opération Renouveau après 3 années et demie d'existance / Claude Hébert -- L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons qu'on en peut tirer pour le Québec / Maurice Bélanger -- L'école élémentaire et le niveau de vie à l'âge adulte / Eigil D. Pedersen -- Le langage de l'enfant de milieu défavorisé: perspectives nouvelles / Michel Pagé -- La théorie de Gagné et les troubles d'apprentissage des enfants de milieux défavorisés / Aimée Leduc -- Quelques perspectives théoriques concernant le déficit de la motivation scolaire d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés / Michel Claes -- Education et classes sociales / Marcel Fournier -- Recherche sur le développement des enfants montréalais d'âge préscolaire / Francine Bonnier-Tremblay, Louise Tassé-Chapleau, Régine Pierre-Joly -- Le centre de jour: un centre d'accueil ou un centre de récupération / Raquel B. Presser -- Eléments d'une politique de recherche / Robert Cadotte..

Cote Dewey: 371.9'67/ Cote LC: LC/4055

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Classe sociale *Langage de l'enfant *Trouble d'apprentissage *Motivation *Développement de l'enfant *Recherche en éducation *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renouveau (Opération) *Etats-Unis *Gagné, Robert M

Identificateur(s) de sujet: *Centre de jour

La dizaine de textes consacrés à l'éducation en milieux défavorisés que rassemble ce volume permet de souligner la complexité du sujet et la multitude des points de vue permettant de l'aborder: quelques auteurs procèdent à l'analyse de certains facteurs spécifiques, d'autres s'attardent à l'évaluation de programmes d'intervention, quelques-uns contestent les idéologies ou les mythes sous-tendant ces programmes, enfin des auteurs proposent les éléments d'une nouvelle problématique. Un des principaux objectifs de cette publication est de souligner l'importance d'inclure dans les politiques de rattrapage en milieux défavorisés les dimensions recherche et évaluation.

Type de document: r

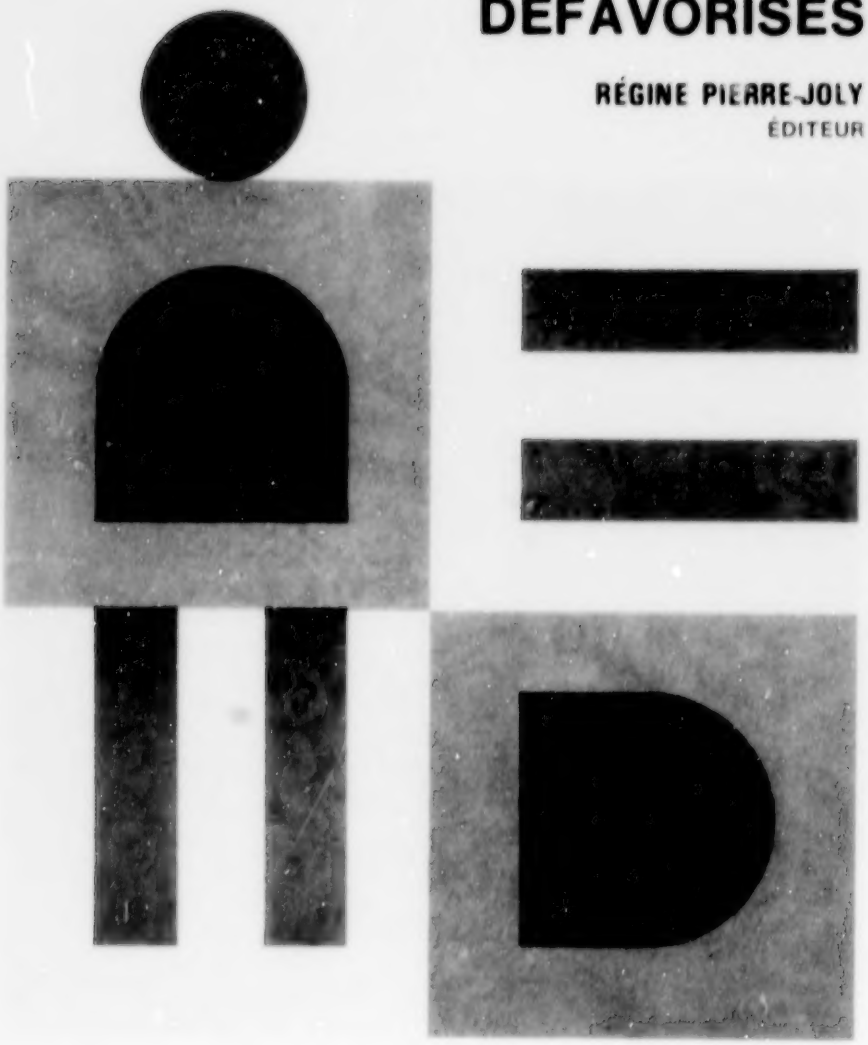
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370592

L'ÉDUCATION EN MILIEUX DÉFAVORISÉS

RÉGINE PIERRE-JOLY

ÉDITEUR



E D U Q 8370592

L'éducation en milieux défavorisés

Actes d'un symposium tenu dans le cadre du XIe congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, sous la présidence de Mme Thérèse Lavoie-Roux, présidente de la C.É.C.M., le 10 novembre 1973.

Préface 3

Introduction 5

Où en est l'Opération Renouveau après 3 années et demie 8

L'expérience américaine et ses leçons pour le Québec 11

L'école élémentaire et le niveau de vie à l'âge adulte 27

Le langage de l'enfant de milieu défavorisé: perspectives nouvelles 32

La théorie de Gagné et les troubles d'apprentissage des enfants de milieux défavorisés 38

Le déficit de la motivation scolaire d'élèves de milieux défavorisés 46

Éducation et classes sociales 51

Le développement des enfants montréalais d'âge préscolaire 58

Le centre de jour: un centre d'accueil ou un centre de récupération? 66

Éléments d'une politique de recherche? 68

La publication de ce volume a été rendue possible grâce à l'appui de M. Jean-Jacques Paquet, directeur de la Division des services spéciaux, et à la collaboration de l'Office des relations publiques de la C.É.C.M. Nous les en remercions vivement. Nous voudrions également exprimer nos remerciements aux organisateurs du XIe congrès du C.Q.E.E. et principalement à M. Guy Bourdeau, président du congrès, qui ont grandement favorisé la tenue de ce symposium.

L'organisatrice du symposium
Régine Pierre-Joly

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

Document publié par l'Office des relations publiques de la C.É.C.M.

Dépôt légal - 4e trimestre 1974. Bibliothèque nationale du Québec

Préface

Charles Caouette
Université de Montréal

Depuis une dizaine d'années, le Québec est devenu conscient des problèmes très aigus des populations qui vivent dans des conditions socio-économiques tout à fait inhumaines et inacceptables. Au coeur d'une société largement industrialisée, une forte proportion de la population connait la misère et la pauvreté tandis qu'une minorité dispose de la majorité des biens qu'elle consomme de façon effrénée et compétitive.

L'école comme institution sociale s'est vue remise en question et on a aisément constaté son rôle fort ambigu. En effet, en même temps qu'elle peut s'avérer un agent privilégié de promotion collective et sociale et contribuer ainsi à l'amélioration des conditions de vie des populations défavorisées, l'école prend conscience qu'elle sert présentement à entretenir ces inégalités et injustices sociales auxquelles elle veut s'attaquer. On connait trop les difficultés de réussite et d'adaptation scolaire des enfants des zones grises pour ignorer l'expérience d'échec que constitue pour eux l'expérience scolaire, et on connait trop aussi les effets à long terme, au plan professionnel, économique, social et culturel, de ces échecs des débuts de la scolarité.

Pour prévenir ces échecs scolaires dont les enfants sont victimes et que l'on explique par le manque de préparation et d'aptitudes de l'enfant,manque de préparation dû aux conditions de vie familiales et sociales, au Québec comme ailleurs, on a organisé diverses mesures de rattrapage scolaire et des services d'intervention préscolaire, toujours, évidemment, dans le but d'atténuer ou d'enrayer ces échecs scolaires.

Beaucoup d'organismes et de personnes se sont impliqués dans de tels programmes d'intervention et sont aux prises avec les difficultés considérables de l'évaluation de l'efficacité de ces programmes. Il est donc fort heureux et utile que Madame Régine Joly ait réuni dans le cadre d'un congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle des représentants de divers organismes et des spécialistes de diverses disciplines pour leur permettre d'échanger ensemble sur leurs problèmes communs. L'initiative de madame Joly est d'autant plus heureuse qu'elle a non seulement réuni ces personnes mais qu'elle a recueilli dans ce rapport les communications présentées en vue d'en faire bénéficier un plus large public.

Le lecteur sera parfois un peu désemparé devant ces articles qui constituent un ensemble assez peu articulé et d'inégale valeur. Toutefois, cet ensemble vaut précisément par sa diversité: le problème de l'éducation en milieux défavorisés y est envisagé sous divers angles et, par ailleurs, d'intéressantes avenues de recherche ou d'intervention y sont proposées. C'est, sans doute, de la prise de conscience de la complexité du problème des milieux défavorisés qu'émergeront l'initiative de mieux coordonner les efforts entrepris et l'élaboration d'une stratégie globale de changement social.

Quelques auteurs ont procédé à l'analyse de certains facteurs spécifiques, d'autres à l'évaluation de certains programmes d'intervention, d'autres remettent en question les idéologies ou les mythes qui sous-tendent ces programmes, d'autres, enfin, proposent des éléments d'une nouvelle problématique. Si le lecteur accepte d'être ainsi "assailli" de divers côtés à la fois, il tirera un profit réel de la lecture de ce rapport parce qu'il finira par une démarche autocritique: chacun de nous est, à sa façon, responsable de l'existence des injustices sociales et chacun de nous doit assumer des responsabilités dans la disparition de ces

mêmes injustices. Bien sûr, il faudra ensuite remettre en question le rôle de l'école et inventer de nouveaux services éducatifs qui donneront une priorité aux besoins des enfants sur celui du maintien de la société en place.

Le troisième commentaire que fait M. Claude Hébert au terme de son exposé oblige, dès le départ, le lecteur à envisager le problème dans sa globalité et à faire des choix qui engagent profondément:

> *"On ne peut se préoccuper du problème de l'école en milieu défavorisé sans remettre rapidement en question le système scolaire et la société elle-même. Mais c'est beaucoup attendre que de demander au système scolaire de se remettre lui-même en question. Quant à notre société, elle a peut-être besoin de ses pauvres pour bien fonctionner..."*

Les personnes qui vivent dans des milieux défavorisés attendent que ceux qui sont plus favorisés viennent communiquer avec elles et travailler avec elles à leur promotion collective et à l'instauration d'une société québécoise plus juste et plus humaine. Puisse ce rapport en sensibiliser et stimuler plusieurs.

Introduction

Régine Pierre-Joly
Chargée de recherches à la C.E.C.M.

La formule que nous avions adoptée, pour l'organisation de cette journée d'étude sur l'éducation en milieux défavorisés, pouvait paraître, aux yeux de certains, quelque peu rigide. Elle tient au fait que nous avions à faire face à de multiples contraintes dont la première était sans doute l'ampleur du problème que nous voulions aborder. Il est évident que le sujet de ce symposium aurait pu faire l'objet de deux ou trois journées d'étude; nous étions malheureusement contrainte à nous en tenir à une seule journée. Nous aurions pourtant déploré de ne toucher qu'à certains aspects de la question et de n'avoir, de ce fait, qu'une vue partielle du problème. Il nous fallait donc faire un choix et c'est pourquoi nous avons choisi de faire le tour de la question même si cette journée ne devait être considérée que comme une première approche. Cette option se fondait sur une double observation: d'une part, l'importance nouvelle qui était accordée au problème par la création du Conseil scolaire de l'île de Montréal et par la priorité qui lui était assignée d'assurer le rattrapage en milieux défavorisés; d'autre part, l'observation de la confusion qui semblait régner dans l'esprit de nombreuses personnes sur cette question. En effet, même ceux qui sont assez avertis du sujet, sont obligés de s'avouer que le problème est hautement complexe, qu'il recouvre plusieurs dimensions et que les éléments de réponse dont nous disposons actuellement sont quelquefois bien contradictoires. Dans l'état actuel de nos connaissances, il est donc bien difficile de se faire une idée juste de ce qu'il faudrait ou ne faudrait pas faire. Il importe pourtant que les personnes qui auront à élaborer des politiques aussi importantes que celles qui visent le rattrapage en milieux défavorisés soient bien informées des différents aspects du problème. C'est pourquoi nous avons pris l'initiative d'organiser cette journée d'étude. Notre premier objectif était donc avant tout d'apporter un complément d'informations à ceux qui allaient être impliqués à quelque niveau que ce soit dans le processus de rattrapage en milieux défavorisés.

Le second objectif que nous visions par l'organisation de cette journée d'étude était de faire voir l'importance d'inclure dans les politiques de rattrapage en milieux défavorisés les dimensions recherche et évaluation. Il ne suffit pas, en effet, d'élaborer des politiques, si belles soient-elles, encore faut-il se donner des chances de réaliser les objectifs que l'on vise et se donner des moyens d'évaluer ce que l'on fait pour pouvoir, au besoin, réajuster aussi bien nos objectifs que nos méthodes. De nos jours, les exigences de rentabilité et d'efficacité se faisant de plus en plus pressantes, il est devenu presqu'impensable d'entreprendre un programme d'action, quel qu'il soit, sans en prévoir l'évaluation. Pourtant si l'on est en général assez conscient de ce fait, on reste encore très limité dans nos possibilités; les pressions pour une action immédiate sont telles que l'on n'est pas prêt à assumer les conditions rigoureuses qu'exige une évaluation objective. Par ailleurs, les modèles traditionnels d'évaluation ne répondent plus aux besoins actuels. L'évaluation ne peut plus garder son sens traditionnel de "product evaluation" ou évaluation des effets produits. L'expérience nous a trop montré les lacunes de ce modèle qui aboutit bien souvent à des résultats difficilement interprétables. L'évaluation ne doit plus être une fin en soi mais un moyen. Elle n'a plus pour seul but de nous dire si ce que l'on a entrepris est bon ou mauvais mais comment il faudrait faire pour améliorer ce que l'on fait. En ce sens, l'évaluation doit intervenir à tous les niveaux de l'élaboration d'un programme, que ce soit au

niveau de la définition des objectifs, du choix des méthodes ou du réajustement des uns et des autres. Si nous avons tenu à organiser cette journée d'étude, à ce moment-ci, avant la mise en route de nouveaux programmes de rattrapage, c'est donc, d'une part, parce que, quel que soit le modèle d'évaluation que l'on veut appliquer, pour avoir une idée juste de l'efficacité des mesures que l'on veut mettre sur pied, il faut d'abord avoir un portrait de la situation avant l'application des mesures; mais c'est aussi parce que nous pensions qu'avant de définir les objectifs il importait de faire une mise au point sur le sujet. Nous verrons, en effet, à travers les textes qui suivent, que la conception du problème a passablement évolué au cours de la dernière décennie. Les hypothèses de base ne sont plus celles qui prévalaient lors de la mise sur pied de l'Opération Renouveau dont Claude Hébert nous dresse un bilan.

Lancé le 22 janvier 1970, alors que les commissaires adoptaient un budget d'un demi-million, l'Opération Renouveau se voulait un vaste programme d'aide dans les écoles de milieux défavorisés. Tout comme ce fut le cas des projets américains similaires, les principes d'action proposés par les responsables de l'Opération Renouveau reposaient sur l'hypothèse de la déficience des enfants de milieux défavorisés, déficience attribuable, disait-on, à la pauvreté du milieu et à la sous-stimulation qui en résultait. Dans cette optique, seule une action concertée visant à compenser les déficiences sur tous les plans à la fois pouvait, aux yeux des responsables, contrecarrer les effets du milieu.

Il est difficile d'évaluer objectivement les effets de cette politique, mais si l'on considère l'analyse des expériences américaines que trace Maurice Bélanger, il y aurait peu de chances pour que les mesures mises de l'avant par l'Opération Renouveau suffisent à modifier la situation des écoles en milieux défavorisés. Les recherches évaluatives entreprises depuis 10 ans aux Etats-Unis, semblent en fait toutes converger vers la même conclusion: le réaménagement des ressources pédagogiques existantes ou l'addition de ressources supplémentaires à l'intérieur du système scolaire actuel, n'ont aucun effet direct sur le nivellement des différences dues au milieu. Le rapport Coleman et, plus clairement encore, les études de Christopher Jenks montrent inexorablement l'inefficacité du système scolaire traditionnel et l'influence prépondérante du milieu familial et social sur les chances de réussite scolaire des enfants.

Lorsqu'en 1964, le Congrès américain émit la loi (Section 402 of the Civil Rights Act) qui devait donner lieu au rapport Coleman, il semblait alors évident que les enfants de certains groupes sociaux et ethniques n'avaient pas les mêmes chances de réussite à l'école que les enfants de milieux aisés. Il apparaissait également facile d'expliquer cette situation en établissant un lien de causalité entre les conditions dans lesquelles grandissaient les enfants et leur retard apparent. Cette certitude reposait d'ailleurs sur un certain nombre d'études concluant à l'infériorité des enfants de milieux défavorisés. Aujourd'hui, la situation se révèle plus complexe. Les notions de défavorisés, de déficiences, d'éducation compensatoire sont maintenant fortement remises en question. Ce mouvement ouvre la porte à de nouveaux champs de recherches. Des études comme celle que rapporte Eigil Pedersen montrent l'importance des variables sociopédagogiques sur le rendement des enfants. L'intervention de sciences comme la sociologie, la dialectologie, l'ethnolinguistique amène à redéfinir la nature des difficultés rencontrées par les enfants de

milieux défavorisés. Aussi bien dans le domaine du langage dont traite Michel Paré que dans ceux des troubles d'apprentissage, et de la motivation que dévelo,,ient Aimée Leduc et Michel Claes, les difficultés des enfants semblent plutôt attribuables à l'incapacité de l'école de s'adapter au mode de fonctionnement et au système de valeurs propres aux enfants de ces milieux.

Les recherches en milieu québécois sont encore peu développées mais les données actuellement disponibles, dont celles que rapportent Marcel Fournier, Francine B. Tremblay et Raquel Presser sont déjà révélatrices. Sans avoir à refaire tout le cheminement des Américains, on peut déjà prévoir que ce n'est pas en essayant de combler les lacunes du système que l'on résoudra les problèmes de la minorité. Si l'on en croit Robert Cadotte, il n'y aurait qu'une solution: *"compte tenu du fait que les règles du jeu défavorisent les exploités, il n'y a pas d'autre solution que de leur donner les moyens de changer les règles, c'est-à-dire de transmettre le pouvoir scolaire des administrateurs à ces mêmes milieux"*. Quoi qu'il en soit et quelle que soit la façon dont on choisira d'effectuer les changements, une chose est claire: seules des modifications en profondeur qui conduiraient à une restructuration du système et à la définition de nouvelles approches collées à la réalité du milieu pourraient provoquer des changements significatifs.

Ou en est l'Opération Renouveau après 3 années et demie d'existence

Claude Hebert
responsable des initiatives en
milieux défavorisés à la C.E.C.M.

Historique

On se souviendra sans doute qu'en janvier 1970, la C.E.C.M. entérinait ses "politiques en milieux défavorisés" et adoptait dix recommandations qui suivaient ce texte. Par ce geste, elle s'engageait, entre autres, dans un projet quinquennal visant à rejoindre une quarantaine d'écoles par un ensemble de mesures dites intensives, dans le but de permettre aux enfants de milieux défavorisés de mieux profiter du système d'éducation.

L'Opération Renouveau était lancée. Huit écoles regroupant 4,342 élèves furent principalement la cible du programme en 1970-71, nécessitant un budget de $679,000.

Cette année, quatrième année du programme, 37 écoles, dont 8 écoles anglophones, participent au projet, près de 18,000 enfants en bénéficient et le budget officiel est de $1,500,000. Si l'on tient compte des sommes affectées au programme de santé par des budgets qui ne relèvent pas de l'éducation, les sommes affectés au projet dépassent sûrement les $2 millions.

En 1974-1975, par l'addition de quelques autres écoles, l'opération aura atteint et même dépassé l'objectif de 40 écoles et 15,000 enfants, qui était fixé au début.

Est-ce à dire que nous devrons nous arrêter là, peut-on dire que tous les objectifs sont atteints? C'est là, je suppose, le sens de la question qui nous est posée par les organisateurs de cette rencontre.

Evaluation objective

Ou en est l'Opération Renouveau après trois ans et demi d'existence? Nous avons tenté, particulièrement au cours de la dernière année, d'évaluer le plus objectivement possible l'ensemble de l'Opération... nous avons surtout découvert que l'évaluation n'est pas facile.

En effet, s'il est difficile d'évaluer les effets de l'addition d'une intervention dans la dynamique d'une école en marche, déjà soumise à de nombreuses influences, il est infiniment plus complexe de vouloir mesurer les effets de l'addition de 22 programmes dans ce même milieu de vie. Un sociologue fut affecté à plein temps à cette tâche pendant toute une année; les efforts déployés ont amené de la frustration de part et d'autre. Pour être en mesure de bien évaluer chacun des gestes posés, peut-être aurait-il fallu n'intervenir que sur une dimension à la fois et, encore, que sur une partie de la population afin de garder un groupe contrôle dans chaque cas. Ainsi, par exemple, nous aurions pu ne donner que le supplément alimentaire dans l'école la plus défavorisée et ne le donner qu'à la moitié des élèves pour en mesurer les effets. Evidemment, nous n'avons pas agi ainsi et telle n'était pas notre intention, un postulat de base étant que la situation ne pouvait être améliorée sans apporter un minimum d'aide sur plusieurs plans à la fois.

De ces efforts d'évaluation objective, il ressort malgré tout certaines grandes conclusions. Selon M. Raymond Bernier, chargé de l'évaluation globale du projet, "on peut conclure que l'Opération Renouveau,

1. **Au point de vue de la conception,**
   a) apparaît comme une série de principes d'intervention valables en soi mais insuffisamment intégrés les uns aux autres,
   b) n'a pas d'objectifs ultimes et particuliers suffisamment concrets pour orienter l'action et permettre une évaluation rigoureuse.
2. Donne peu de signes d'amélioration du développement académique et de l'assiduité des enfants; ne semble avoir une intensité suffisante pour avoir des chances

d'efficacité qu'auprès des enfants du préscolaire et des 1ère et 2e années.

3. Donne toutefois certains signes de transformation en profondeur et à long terme de l'école:
   a) les enfants aiment davantage l'école;
   b) le projet semble améliorer la motivation et les attitudes des enseignants;
   c) il semble également favoriser la participation des parents aux activités de l'école.
4. Bien que représentant un investissement considérable, semble nettement en deçà des investissements qui sont nécessaires, particulièrement en ressources humaines travaillant directement auprès de l'enfant, non seulement pour maintenir ces acquisitions mais pour endiguer ce qui semble être une détérioration générale du rendement scolaire en milieux défavorisés. L'Opération Renouveau, en somme, ce ne serait pas encore assez, ni assez défini pour que l'enfant profite davantage de son séjour à l'école.

En résumé également, on peut formuler trois recommandations:

1. Malgré ses imperfections, la connaissance scientifique et pratique des problèmes de l'éducation en milieux défavorisés à Montréal a suffisamment progressé depuis 1969 pour exiger une reformulation beaucoup plus claire, plus riche, plus rationnelle et efficace, de la stratégie et des programmes de l'Opération Renouveau.
2. Augmenter considérablement les ressources, particulièrement humaines, de façon à appliquer concrètement un aspect essentiel de la politique initiale de la C.E.C.M. en milieux défavorisés: "agir massivement et sur plusieurs plans à la fois pour avoir quelque chance de succès".
3. Enfin une troisième recommandation, plus spécifique, peut être formulée:

Dans le but de transmettre le plus rapidement possible ces premiers effets de l'Opération Renouveau sur le plan du développement des enfants, il est recommandé:

a) d'utiliser, d'une part, la participation plus grande des parents à la vie de l'école et, d'autre part, la motivation renouvelée des professeurs afin d'assurer des échanges plus systématiques entre professeurs et parents ayant pour but une meilleure connaissance des enfants et de leur milieu de la part des professeurs;
b) développer sur la base de cette meilleure compréhension une pédagogie générale et des programmes mieux adaptés aux caractéristiques de la majorité de ces enfants et de leur milieu".

Rappelons, pour nuancer un peu plus, que le chercheur nous dit ceci dans son avant-propos: "ce bilan a dû être construit rapidement et largement à partir de données qui avaient d'autres fins... les recommandations, basées sur un examen de la réalité effectué au travers de dossiers, ne se prétendent pas toujours nuancées suffisamment pour être adaptées à cette réalité complexe qu'est l'Opération Renouveau".

Autres efforts d'évaluation

Pour avoir une meilleure idée de l'effet de nos interventions, nous avons plusieurs fois réuni les principaux des écoles désignées et avons effectué des sondages auprès d'eux. Ces rencontres et sondages font ressortir:

1. leur satisfaction du type d'aide qui leur a été accordé, puisqu'ils désirent conserver l'ensemble de ces ressources.

2. l'insuffisance de ces ressources pour vraiment prendre en charge tous les problèmes qu'ils voudraient régler. On souhaiterait surtout une augmentation de personnel enseignant pour accorder plus d'attention à chaque enfant.
3. une évolution graduelle quoique inégale, une compréhension de plus en plus grande de la situation et un engagement de plus en plus fort du personnel de chaque école,
4. un désir de perfectionnement pour eux-mêmes autant que pour leur personnel, afin de comprendre mieux les problèmes du milieu et, surtout, découvrir ce qu'il faut faire pour les solutionner.

Commentaires

Pour terminer, on me permettra quelques remarques qui n'engagent que ma personne:

1. Je ne crois pas qu'une petite addition de ressources puisse donner des effets spectaculaires à court terme ($1,500,000 pour 18,000 enfants équivaut à une moyenne de $80 par enfant par année). Le problème de la pauvreté est un problème économique, social, politique... et scolaire par accident; il ne faudrait pas avoir la naiveté de croire que l'école seule peut changer la situation. Quels qu'ils soient, les efforts déployés par l'école n'auront d'effets qu'à l'intérieur d'un plan plus global de guerre à la pauvreté; ce plan concerté, nous ne le voyons toujours pas poindre à l'horizon.
2. On a eu tendance en Amérique du Nord à faire de l'école un remède à tous les maux. S'il y a trop d'accidents sur la route, l'école donnera des cours de conduite; s'il y a un problème de drogue, du chômage ou des problèmes raciaux, l'école va s'en occuper. On commence à déchanter, on se rend compte que l'école ne peut pas colmater toutes les fuites, corriger toutes les injustices.
3. On ne peut se préoccuper du problème de l'école en milieu défavorise sans remettre rapidement en question le système scolaire et la société elle-même. Mais c'est beaucoup attendre que de demander au système scolaire de se remettre lui-même en question. Quant à notre société, elle a peut-être besoin de ses pauvres pour bien fonctionner...
4. Enfin, malgré tout, je persiste à croire que la C.É.C.M. a le devoir de poursuivre et intensifier son effort en milieu défavorisé. Mais cette action doit être continuellement repensée et approfondie, et surtout elle doit s'enrichir des connaissances et des avis de toutes ces personnes qui par leur action ou leurs recherches dans notre milieu peuvent nous éclairer sur les meilleures stratégies à déployer. C'est pourquoi j'espère qu'après les divers exposés il nous restera du temps pour échanger des opinions sur ce sujet.

L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: Les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec *

Maurice Bélanger,
Université du Québec à Montréal

Section I

Il est surprenant de voir à quel point, depuis les cinquante dernières années, le domaine de l'éducation publique a négligé l'éducation des enfants provenant de familles à faible revenu. Cela entre en contraste flagrant avec le 19e siècle, alors que les systèmes publics d'éducation de masse ont été créés. A cette époque, les systèmes publics avaient parmi leurs objectifs fondamentaux l'éducation des défavorisés. Avec le temps, les systèmes d'éducation publique ont connu des modifications complexes les amenant à servir de plus en plus les besoins des élites des sociétés industrielles.

Aux Etats-Unis, il a fallu attendre le début des années '60 avant que l'on reconnaisse sur une longue échelle que les systèmes d'éducation publique, particulièrement dans les régions urbaines, condamnaient les défavorisés à demeurer à l'intérieur d'un cercle vicieux de pauvreté. Le livre de Patricia Sexton, **Education and Income,** paru en 1961, a démontré clairement comment le système public favorisait l'inégalité entre les différents groupes socio-économiques. La parution des ouvrages de Martin Deutsch (11) en 1960 et de Frank Riesman (25) en 1961 a apporté des preuves psychologiques et sociologiques de fait que le fonctionnement du système scolaire défavorisait les enfants provenant de familles à faible revenu.

Ces chercheurs et plusieurs autres commencèrent à réunir de nombreux faits sur les effets du système scolaire sur les enfants défavorisés; ils firent bientôt face à une grande confusion terminologique. Le besoin de poser une étiquette verbale sur chaque concept avait créé une explosion de terminologies. L'expression "enfants provenant de groupes économiquement défavorisés" n'était plus satisfaisante, car les psychologues et les sociologues avaient découvert chez ces enfants des différences dans les résultats aux tests utilisés pour mesurer le quotient intellectuel et la réussite scolaire. Dans une tentative pour décrire ou pour expliquer ces différences, les ouvrages américains du début des années '60 abordèrent les expressions telles que "culturally deprived", "educationnaly deprived", "deprived", "under privileged", "disadvantaged", etc.

Derrière cette confusion termir·ologique se cache une grande confusion théorique. Comment peut-on tenir compte, dans une analyse théorique, de ces différences dans les résultats? La réponse est-elle dans le milieu ("culturally deprived", "economically deprived", "socially deprived", "socially disadvantaged") ou est-elle dans le système d'éducation lui-même ("educationnaly deprived")? A mesure que les ouvrages sur le sujet devenaient de plus en plus nombreux, certains chercheurs ont cru découvrir le facteur primordial dans la structure de la famille. D'autres, comme Bloom (4), ont insisté sur les expériences de la première enfance (0 à 4 ans) en relation avec la réussite scolaire et les résultats aux tests d'intelligence.

De cette période, et malgré la confusion terminologique, un concept est demeuré: celui de privation ("deprivation"). Puisque ces enfants avaient de moins bons résultats dans les tests, puisqu'ils montraient des différences psychologiques dans les domaines de l'image de soi et de la motivation, on affirme que cela était dû à un manque de "quelque chose" dans leur expérience (familiale, sociale ou scolaire). Quand on comparait un enfant "défavorisé" avec un enfant "favorisé", il devenait évident (du moins était-ce l'argu-

* Traduit de l'anglais par Alain Contant

ment) que le premier était "privé de quelque chose" par rapport au second. La nature de cette privation n'était pas très claire, mais dans l'esprit des experts américains du début des années '60 elle devait être imputable à l'environnement. (Plus tard dans la décennie, Jensen avança l'explication génétique en rapport avec les enfants noirs; cette théorie donna lieu à une grande controverse qui n'est pas encore terminée.) La théorie de l'environnement se réflète dans une expression qui a survécu jusqu'à nos jours: "les milieux défavorisés". L'expression est si vague qu'elle n'a aucune valeur théorique, mais elle a l'avantage d'être assez large pour que les éducateurs, les psychologues et les sociologues utilisent une même expression malgré leurs désaccords sur les causes de la privation. L'expression anglaise "disadvantaged area" traduite en français par "milieu défavorisé" est devenue, pour le meilleur ou pour le pire, l'expression officielle utilisée également depuis peu en Allemagne et en Israël. Il semble que l'expression "milieu défavorisé" va demeurer encore longtemps. Mais l'expression suggère également une position théorique vis-à-vis l'environnement.

A ce point de la discussion, on objecte habituellement: "toutes ces considérations sémantiques sont une perte de temps! ". Permettez-moi de ne pas être d'accord. Ces mots représentent comment les problèmes étaient conceptualisés au début des annés '60 et quels concepts ont été mis de l'avant pour trouver des solutions à ces problèmes. Quand on passe à l'action, ce qui se fait en pratique dépend dans une large mesure des termes dans lesquels on a posé le problème. Une fois que le problème de l'éducation dans "les milieux défavorisés" est posé en termes de "privation du milieu", la solution qui en découle logiquement consiste à fournir à l'enfant les éléments qui lui ont manqué par le passé. Le traitement qui découle du diagnostic en est un de "compensation".

Les *modèles éducationnels* que les Américains ont élaborés vers 1964 pour transformer ces abstractions en programmes concrets pour les enfants ressemblaient sous plusieurs aspects à un *modèle médical*. Le diagnostic éducationnel décrivait l'enfant comme quelqu'un de "malade", à partir de symptômes tels que de mauvais résultats aux tests, un quotient intellectuel faible, un manque d'estime personnelle, etc. Ceux qui étaient "en santé éducationnelle" étaient (par définition!) ceux qui répondaient bien à ce mode d'évaluation. Evidemment, les statistiques devaient démontrer que la majorité des enfants "en santé éducationnelle" se retrouvaient dans les milieux favorisés – ce qui indique assez clairement qui définit la santé et la maladie éducationnelle dans une société industrielle.

L'utilisation d'une telle structure en éducation incite ceux qui travaillent avec les enfants à ne voir en eux qu'un ensemble d'aspects négatifs et les empêche de percevoir la valeur et la "santé" de l'enfant. Dans la pratique, les programmes fondés sur ce modèle tendent à prendre la forme de "pilules pédagogiques" qui ont pour but de faire ressembler l'enfant aux enfants des "milieux favorisés", qui sont, encore une fois par définition, les enfants en santé.

Présenté de cette façon, le modèle médical appliqué à l'éducation en milieux défavorisés peut sembler absurde, mais dans les années '60 les Américains ont dépensé plus d'un milliard de dollars pour mettre sur pied des programmes fondés sur un tel modèle de l'éducation. Bien sûr, on ne parlait pas alors de "structure médicale"; l'expression utilisée par les

Américains était la suivante: "compen atory education". Au Québec, on n'a fait que traduire les termes: le passage de la "maladie éducationnelle" à la "santé éducationnelle" s'appelle *rattrapage*.

Qu'est-ce que les Américains ont fait en éducation compensatoire dans les années '60 et quels en ont été les résultats?

Section II. L'éducation compensatoire

Vers 1965, une combinaison de facteurs sociaux et politiques amena la création gouvernementale d'un vaste projet préscolaire basé sur le concept de l'éducation compensatoire. Ce projet, appelé ***Head Start***, se proposait à l'origine les objectifs suivants (3):

1. Améliorer la santé et les aptitudes physiques de l'enfant.
2. Favoriser le développement émotif et social de l'enfant en encourageant la confiance en soi, la spontanéité, la curiosité et l'autodiscipline.
3. Promouvoir les habilités et les processus mentaux de l'enfant, particulièrement les habilités conceptuelles et verbales.
4. Etablir chez l'enfant une forme de prévision du succès dans le but de créer un climat de confiance pour ses efforts d'apprentissage futurs.
5. Accroître les capacités de l'enfant à avoir des relations positives avec les membres de sa famille et les autres; accroître les capacités de la famille à avoir des relations positives avec l'enfant.
6. Développer chez l'enfant et sa famille une attitude responsable envers la société et favoriser les occasions pour la société d'aider le pauvre à résoudre ses problèmes.
7. Accroître le sens de la dignité et de la valeur personnelle chez l'enfant et sa famille.

En relisant cette liste d'objectifs, qui sont formulés sous la forme positive, il est bon de remarquer quelles affirmations implicites sont faites au sujet de l'enfant et de sa famille. On peut en effet lire ces objectifs en recherchant sur quelles affirmations négatives ("privation") ils sont fondés.

Les quatre premiers objectifs suggèrent un ensemble d'attributs négatifs de l'enfant. L'enfant est conçu comme un être humain qui, au moins potentiellement, est malade et physiquement faible, manque de confiance en soi et de spontanéité, manque de curiosité et d'auto-discipline, possède des habiletés conceptuelles et verbales faibles (probablement aussi de faibles processus mentaux) et qui ne s'attend pas au succès. Au lecteur qui s'objectera à cette interprétation des objectifs énumérés plus haut, je demanderai de relire la liste en tentant de découvrir les attributs ***positifs*** de l'enfant de milieu défavorisé, tels que décrits par les objectifs.

Les 5e et 6e objectifs semblent également être basés sur des caractéristiques négatives: l'enfant a de la difficulté à avoir des relations avec les membres de sa famille et les autres; la famille a de la difficulté à avoir des relations avec l'enfant; l'enfant et sa famille ont une attitude négative envers la société. Enfin, dans le 7e objectif, il est aisé de voir, quand on parle de "sens de la dignité et de la valeur personnelle", à qui on fait allusion. Trop souvent, dans l'éducation américaine, c'est la culture blanche, anglo-saxonne et protestante qui est le critère de dignité et de valeur, alors que les valeurs culturelles, sociales et psychologiques de la "culture défavorisée" sont considérées d'une façon négative. ***Head Start***, de la façon dont ses objectifs sont formulés, reflète une structure médicale de l'éducation dans laquelle l'enfant et sa famille sont décrits à partir de leurs aspects négatifs. Je ne discute

pas ici de la valeur des objectifs en eux-mêmes; je veux simplement signaler les concepts implicites qui sont à la base de ces objectifs.

Le passage des objectifs à la mise en marche du projet *Head Start* s'est fait avec une rapidité incroyable, après qu'il eut reçu de grosses sommes d'argent de la campagne *War on Poverty* de l'administration Johnson. Le comité de planification se réunit en novembre 1964; en janvier 1965, on annonça le programme au public et, dès l'été de 1965, le programme était en application dans tous les Etats-Unis. Durant le premier été, 561,000 enfants provenant de 2,400 communautés y ont participé. A l'automne 1965, le premier programme complet d'une année a débuté avec ses 20,000 enfants. En 1967, 215,000 enfants furent inscrits. A l'automne 1967, un total de deux millions d'enfants avaient participé aux programmes d'été ou d'année complète (1965-1967). Bien qu'aucun système d'évaluation n'ait fait partie du projet *Head Start*, un certain nombre d'études avaient déjà été faites en 1967, et elles indiquaient des résultats très positifs.

Toutefois, en 1969, différentes évaluations des enfants qui avaient participé aux programmes *Head Start* indiquaient que les gains réalisés s'amenuisaient à partir de la fin de la première ou de la seconde année à l'école publique. Plusieurs autres études publiées depuis 1969 ont démontré que les bienfaits de *Head Start* ne se faisaient plus sentir après les premières années de l'élémentaire. (Beller (1), Bereiter (2), Di Lorenzo (13), Engelmann (14), Erickson, *et al* (15), Grotberg (17), Karnes *et al* (20, Weikart (32).

En 1969, on fit paraître une évaluation globale de *Head Start*, le *Westinghouse-Ohio Study* (Cirirelli, *et al.* (6), qui était basé sur l'analyse d'un échantillon de 104 projets (sur une possibilité totale de 13,927 projets). En général, le *Westinghouse-Ohio Study* n'a découvert aucune différence significative dans les résultats aux tests cognitifs entre les enfants qui avaient participé à *Head Start* et les groupes contrôles (qui n'avaient pas participé à *Head Start).* Dans une nouvelle analyse de certaines données, Smith et Bissell affirment qu'il y a eu certaines améliorations éducationnelles, mais Cirirelli, Evans et Schiller (7) prétendent que les affirmations et les procédures utilisées par Smith et Bissell sont fautives. La question de savoir si les programmes de *Head Start* avaient eu une influence sur les enfants devint rapidement très controversé; elle posait en outre de nombreux problèmes techniques d'échantillonnage et de statistiques. Pour ce qui nous intéresse ici, et après avoir étudié les ouvrages sur le sujet, j'estime que la conclusion proposée par Joan Bissell (3) est valable:

> "Au fond, les découvertes après plusieurs années d'éducation préscolaire compensatoire ne sont pas concluantes. Très peu de programmes *Head Start* et d'écoles préscolaires expérimentales ont donné des résultats importants et durables au niveau des habiletés congnitives de l'enfant provenant de famille à faible revenu. Mais la majorité des programmes *Head Start* et des autres écoles préscolaires compensatoires, malgré de petits résultats immédiats, n'ont apporté aucune amélioration durable dans le développement intellectuel de l'enfant.
>
> La situation actuelle en rapport avec notre connaissance des effets des programmes préscolaires est ambiguë. D'une part, il existe déjà quelques informations sur les effets de ces programmes ou sur les processus qui sont à l'origine de ces effets.

D'autre part, le gouvernement fédéral continue à s'engager dans le domaine de l'éducation préscolaire, et l'intérêt des gouvernements locaux et des groupes de parents pour ces programmes va croissant."

Pendant les années 1965-1969, les modèles de l'éducation compensatoire étaient basés sur plusieurs autres hypothèses qui auraient besoin d'être davantage explicitées. A cette époque, et même avant, au début des années '60, on croyait généralement que les problèmes de l'éducation en milieux défavorisés étaient relativement faciles à résoudre. On croyait entre autres que, pour obtenir de meilleurs résultats, il suffirait de modifier certaines variables de l'école traditionnelle: les programmes, le ratio professeur/étudiants, la quantité de personnel, l'addition de services médicaux et diététiques, le début de la scolarité à un plus jeune âge (4 ou 5 ans). Aujourd'hui, il est facile de rire ou d'accuser les pionniers d'avoir été naïfs et simplistes. En fait, ce que nous considérons dorénavant comme des évidences a exigé un travail énorme de la part d'un très grand nombre de personnes et des dépenses de plus d'un milliard de dollars avant de devenir évident. Depuis 1969, il y a des changements considérables dans la *conceptualisation des problèmes;* nous y reviendrons à la Section III.

Avant de passer à ces nouvelles conceptions, je voudrais terminer cette section par des commentaires généraux sur deux sujets. Le premier concerne la méthode qui consiste à rechercher les changements éducationnelles en modifiant quelques variables scolaires; le second est une comparaison du Projet Renouveau de Montréal avec les premières années de l'éducation compensatoire aux Etats-Unis.

1. Une des croyances (mythes) les plus persistantes dans le domaine du changement éducationnel est celle qui consiste à croire qu'en modifiant un ou plusieurs facteurs du processus scolaire on obtiendra des améliorations notables au niveau de la réussite scolaire de l'enfant. Il s'agit d'une méthode générale de changement éducationnel et j'aimerais donner un exemple de la façon dont cette méthode a été appliquée dans un projet d'éducation compensatoire au niveau élémentaire.

Le ratio professeur/étudiants est une variable scolaire qui a connu une grande popularité. Pendant plus de cinquante ans, la majorité des éducateurs ont cru que le ratio professeur/étudiants devait être aussi peu élevé que les contraintes économiques le permettaient. Dans un important projet de la ville de New York, le programme *More Effective Schools (MES),* on a fait de sérieux efforts pour modifier la structure du personnel afin d'obtenir des changements éducationnels. Dans 21 écoles élémentaires en milieux défavorisés, on a ajouté du personnel aux éducateurs déjà en place. Il s'agissait de différents professionnels tels que des spécialistes des programmes, des assistants-professeurs, des conseillers, etc. Le ratio adulte/enfant passa de 1/28.3 en 1963 à 1/12.3 en 1965, et le coût par étudiant doubla ($456.00 en 1963, $946.00 en 1965). (16). Après avoir analysé les donnés sur une période de deux ans, Fox (16) ne découvrit aucune différence significative entre les enfants du programme MES (même dans des classes où le rapport était aussi bas que 1/12) et les groupes-contrôle qui étudiaient dans des écoles traditionnelles. Voici ses conclusions:

"Si l'on remodèle l'administration de l'école, de façon à réduire les classes, à réduire le nombre d'élèves par enseignant, à

fournir un enseignement spécifique et des services psychologiques, sociaux et sanitaires, on obtiendra un résultat important sur les attitudes et les perceptions des adultes qui y travaillent ou qui observent l'école.

Ceci est vrai des adultes qui administrent l'école ou qui enseignent, ou de ceux qui la regardent parce que leurs enfants la fréquentent, ou de ceux qui y entrent comme membres de l'équipe d'évaluation. Mais ces changements administratifs, bien qu'élaborés et coûteux, à la fois en argent et en temps, ne donneront pas d'eux-mêmes et par eux-mêmes des améliorations dans le développement de l'enfant".

(FOX, D.J., "Stratégies de Compensation", *OECE*, 1971, pp. 75-76.)

Malgré cinquante années de recherches non concluantes sur les relations existant entre le développement de l'enfant et le ratio professeur/étudiant, et malgré les résultats du programme *More Effective Schools*, il existe encore des personnes pour croire que si l'on pouvait réduire le ratio professeur/étudiant dans les milieux défavorisés, on obtiendrait d'importants résultats.

Pendant les années '60, on a fait de grands efforts pour modifier d'autres variables scolaires, dans le domaine de l'éducation compensatoire. A ma connaissance, tous ces changements simplistes apportés dans le domaine de l'éducation n'ont à peu près pas eu d'influence sur les enfants.

2. A Montréal, le projet Opération Renouveau ressemble beaucoup, à la fois par ses objectifs et ses méthodes, aux projets américains d'éducation compensatoire du début des années '60. Aujourd'hui, il est devenu populaire d'affirmer, dans la presse ou lors de conférences, que l'opération Renouveau n'a pas de véritable influence sur la vie des enfants. Comme dans les premiers projets américains d'éducation compensatoire, on a pris l'école traditionnelle comme modèle de base, en y ajoutant ou en modifiant quelques éléments. Je crois que nous pouvons maintenant conclure des deux expériences, québécoise et américaine, que cette façon de procéder n'apporte que de maigres résultats.

En relisant les recommandations publiées dans le Rapport 1970/71 du Conseil Supérieur de l'Education (*Rapport sur l'éducation en milieux défavorisés*, pp. 300-318), on peut également remarquer que le Conseil s'est inspiré des premiers pas de l'éducation compensatoire aux Etats-Unis. Se référant aux premiers résultats américains, le Conseil affirme:

> "... dans les milieux défavorisés la masse des enfants n'est pas apte à remplir les tâches que l'on attend d'eux à l'élémentaire, ils sont donc condamnés à un rendement médiocre ou à l'échec; si bien qu'avec la portée du "déficit accumulé" ils se retrouvent à leur entrée au secondaire environ trois ans en retard. Les recherches américaines qui en arrivent à de telles constatations concluent que les enfants qui ont fréquenté les jardins d'enfants et la classe maternelle font preuve d'une plus grande capacité d'adaptation aux exigences intellectuelles que les enfants qui ne les ont pas fréquentés." (pp. 305-306).

S'appuyant sur une revue de la recherche américaine de 1965, faite par Bloom, Davis et Hess (5), l'affirmation du Conseil tient compte des faits alors connus. D'autres ouvrages, que l'on a déjà mentionnés, sont depuis venus infirmer une telle affirmation. En fait, si l'on se base sur la recherche faite à

la fin des années '60 et au début des années '70, presque toutes les recommandations du Conseil Supérieur de l'Education devraient être révisées et certaines d'entre elles, complètement rejetées.

Il serait injuste de critiquer trop sévèrement l'Opération Renouveau ou le Conseil Supérieur de l'Education; il ne faut pas oublier que leurs projets s'appuyaient sur les résultats de cette époque et qu'ils ont été mis de l'avant dans un climat d'optimisme, où l'on croyait que des changements simplistes à l'école traditionnelle amèneraient des modifications significatives. On s'est depuis rendu compte que ces hypothèses étaient tout simplement fausses.

Section III. Le *Coleman Report* et les mythes de l'école traditionnelle.

En plus des résultats décevants des premiers projets ***Head Start***, un autre événement d'importance doit être mentionné au passage: c'est la parution du *Coleman Report* en juillet 1966 (9). L'ouvrage est l'une des plus volumineuses études jamais entreprises en éducation. On a fait passer des tests à quelque 570,000 étudiants et 60,000 professeurs américains; de plus, on a recueilli des données très détaillées sur l'équipement disponible dans près de 4,000 écoles. La lecture des 738 pages de ce rapport est une entreprise d'envergure; c'est pourquoi il a fallu attendre plusieurs mois avant que l'on se rende compte que les découvertes rapportées dans le *Coleman Report* contredisaient certaines des idées auxquelles on tenait le plus dans le domaine de l'éducation. Au chapitre III du rapport, sept conclusions sont présentées (Smith (28)):

1. L'expérience familiale est d'une grande importance dans la réussite scolaire.
2. La relation entre l'expérience familiale et la réussite scolaire ne diminue pas avec les années passées à l'école.
3. Les différences de résultats entre les différentes écoles sont causées en majeure partie par les expériences familiales des étudiants; les différences d'équipement scolaire, de programme ou de personnel n'ont qu'une influence minime.
4. Il existe un petit nombre de variations que l'on reconnaît être dues à des changements dans l'équipement et les programmes.
5. Parmi les facteurs scolaires qui n'apportent pas de grands changements dans la réussite de l'enfant, ce sont les caractéristiques du professeur qui ont la plus grande influence.
6. La composition de la clientèle scolaire de l'école a plus d'influence sur la réussite de l'enfant (indépendamment de l'expérience sociale de l'étudiant) que tout autre facteur scolaire.
7. Des attitudes comme le sens du contrôle de l'environnement ou la croyance en la sympathie du milieu ont une grande influence sur la réussite de l'enfant et sont très peu modifiées par des changements dans les caractéristiques scolaires.

Les première et septième conclusions n'ont pas été contestées, car elles correspondaient à la fois au sens commun et aux recherches précédentes. Toutefois, les conclusions 2 à 6 ont été critiquées, et pas moins de 12 nouvelles analyses des données (ou d'une partie des données) ont été entreprises par d'autres chercheurs dans le but de vérifier les fondements de ces conclusions. En général, ces nouvelles études n'ont réussi qu'à confirmer les conclusions du *Coleman Report*. Après une analyse approfondie des données et la correction de quelques erreurs statistiques du rapport original, Smith affirme que "... les

résultats de cette nouvelle analyse confirment et renforcent la conclusion générale du rapport (Coleman)." Cette conclusion générale de Cole (9 , p.325) était la suivante:

> "Les écoles n'apportent à l'enfant presque aucun développement indépendant de son expérience familiale et de son milieu social; ce manque d'influence indépendante signifie que les inégalités apportées à l'enfant par sa famille, son voisinage et son milieu demeureront et deveindront les inégalités avec lesquelles il devra afronter la vie adulte à la fin de ses études."

Malheureusement, deux nouveaux mythes sont apparus à la suite d'une mauvaise interprétation des conclusions du *Coleman Report*. Le premier était que "les écoles ne font aucune différence' et le second, "qu'il est aussi bien d'adopter une attitude de laisser-faire face à l'éducation en milieux défavorisés". Pourtant, rien de tel ne peut être conclu du *Coleman Report*. Ce qui a été démontré, c'est que les variations dans les programmes ou l'équipement scolaire étaient complètement submergées par les effets de l'expérience familiale.

Même lorsque Christopher Jencks approfondit et analysa un échantillonnage sélectionné de l'information de Coleman (684 écoles élémentaires urbaines du Nord), en utilisant la réussite scolaire, la race et la classe socio-économique en rapport avec 119 caractéristiques scolaires, l'expérience familiale s'avéra être encore une fois le facteur prépondérant. (Les lecteurs intéressés par les analyses et les implications du *Coleman Report* pourront trouver une étude en profondeur dans le numéro spécial de *Harvard Educational Review*, hiver 1968, et dans la collection *On Equality of Educational Opportunity* dirigée par Mosteller et Moynihan.)

Pour les besoins de ce texte, je voudrais simplement signaler que l'un des effets du *Coleman Report*, ainsi que des analyses et des discussions qu'il a provoquées, fut de jeter le doute sur la valeur des simples variations des éléments de l'école traditionnelle. Ceux qui ont étudié attentivement et réfléchi sur les données du rapport se sont entendus sur le fait que, pour atteindre l'égalité du droit à l'éducation pour les Blancs et les Noirs, et pour réduire les disparités éducationnelles entre les riches et les pauvres de toutes les races, il fallait inventer de nouvelles sortes d'écoles. Mosteller et Moynihan ont fait une recommandation typique:

> "Nous recommandons que de nouveaux types d'écoles soient développés et évalués, et que de nouvelles politiques éducationnelles, substantiellement différentes de celles du passé, soient instituées dans les écoles déjà existantes, dans un but de recherche et de développement."

Marshall Smith, qui a sans doute plus que quiconque étudié en profondeur les données de Coleman, arrive à la même conclusion.

> "... nous devons modifier substantiellement nos méthodes actuelles de recherche et d'enseignement. Il faut entreprendre et mener à bien des expériences entièrement contrôlées sur une grande échelle. D'ici à ce que nous adoptions un modèle expérimental, nous continuerons à nous enliser dans la vase des hypothèses plausibles mais non vérifiées. Bien plus, il semble de plus en plus évident que notre façon de voir les problèmes de l'éducation est inadéquate. Si les valeurs de la nation conduisent à une politique d'égalité au droit à la réussite, il faudra penser à des moyens de restructurer radicalement le système scolaire, plutôt qu'à des moyens de réaménager les ressources inefficaces." (22, p.316)

Section IV. Les méthodes d'éducation en milieux défavorisés après 1968: variations planifiées pour *Head Start* et *Follow Through*

En 1969, un nouveau projet a été conçu et mis de l'avant par l'*Office of Child Development* et l'*Office of Education* à Washington. Intitulé *Head Start Planned Variation Study*, ses objectifs différaient de ceux des premiers programmes *Head Start*. Les objectifs, tels que résumés par Bissel (3), se proposaient d'étudier les points suivants:

1. les processus impliqués dans la mise en oeuvre de certains des premiers programmes d'intervention;
2. la nature des expériences offertes par quelques-uns des premiers programmes d'intervention;
3. les effets de différents programmes d'intervention sur les enfants du *Head Start*;
4. les apports des programmes d'intervention durant les années préscolaires, en regard avec les premières années de l'élémentaire;
5. les bienfaits d'une intervention continuelle et suivie, basée sur une même stratégie éducationnelle pendant plusieurs années.

Le but du projet était de créer des alternatives en éducation et d'informer les communautés de l'étendue du choix. Le projet conçu en 1969 comprenait huit modèles préscolaires; on y ajouta plus tard quatre nouveaux modèles. Les modèles étaient différents et le projet n'avait pas pour but d'identifier la "meilleure" approche. Enfin, les éducateurs américains semblaient vouloir abandonner leur ridicule recherche de la "meilleure" méthode.

On pourra trouver une description détaillée de ces huit modèles dans Klein et Datta (34) et dans Maccoby et Zellner (21). En bref, ils ont été regroupés en trois classes par le *Stanford Research Institute*, qui était chargé de leur évaluation (30, 31).

A. **Pré académique** Cela inclut (1) le modèle de Becker-Engelman et (2) le modèle d'analyse du comportement de Becker. Il s'agit de deux approches behavioristes qui utilisent les différentes techniques du renforcement.

B. **Découverte cognitive** (3) Le *Florida Parent-Educator Model* de Ira Gordon, (4) le *Tucson Early Education Model* de Mary Hughes, (5) le *Responsive Model* de Glen Nimnicht et (6) le *Weikart Cognitive Model* de David Weikart. Fondamentalement, ces modèles utilisent une approche qui se concentre sur les processus cognitifs. On affirme généralement qu'ils sont basés sur la théorie de Piaget.

C. **Découverte** (7) Le modèle du *Educational Development Center* s'est inspiré des *English Infant Schools*. (8) Le modèle du *Bank Street College* s'oriente vers l'auto-apprentissage.

Une telle classification est toutefois trompeuse, car chacun des huit modèles diffère des autres sous plusieurs aspects.

On peut trouver dans Bissell (3, pp.68-87) un résumé et une critique de l'évaluation de la première année du programme faite par le *Stanford Research Institute* (30). Deux grandes conclusions s'en dégagent. Premièrement, il y a effectivement un certain nombre de résultats positifs pour les trois approches ("préacadémique", "découverte cognitive" et "découverte"). Deuxièmement, on découvre également des résultats spécifiques: en effet, les programmes qui mettent l'emphase sur certains objectifs dans un domaine spécifique ont de meilleurs résultats dans ce domaine que les autres programmes.

Ce qui est encourageant, c'est qu'avec des programmes conçus avec soin, des professeurs bien formés et une supervision attentive, on peut obtenir des résultats positifs. Contrairement aux premiers programmes *Head Start*, il s'agit d'un effet généralisé. Reste à savoir s'il résistera à l'épreuve du temps. Les élèves du *Head Start Planned Variation Program* font ensuite partie du second nouveau programme, *Planned Variation in Follow Through*, qui fait ses débuts en 1967 en tant que projet pilote.

En 1969-70, le *Follow Through* comprenait 14 approches différentes; on y ajouta plus tard six nouvelles approches, pour un total de 20. L'évaluation du programme pour 1969-70 a été faite par le *Stanford Research Institute*, et on peut encore une fois en trouver le résumé dans Bissell (3, pp. 93-104). Les 14 approches ont été classées en cinq groupes, dont trois sont identiques à ceux du *Head Start Planned Variation*. Les deux groupes additionnels sont les suivants:

D. Approches indépendantes C'est l'école qui a complètement créé et planifié l'approche, indépendamment de toute théorie ou idéologie.

E. Approches contrôlées par les parents. L'approche est aussi indépendante de toute théorie. Les parents participent et peuvent même contrôler les politiques, la planification du programme et le fonctionnement des cours.

En général, les découvertes démontrent que les élèves du *Follow Through* ont obtenu des gains supérieurs à ceux des enfants qui n'avaient pas participé à ce programme; et cela est vrai pour tout l'échantillonnage. Etant donné que l'évaluation constitue une étude longitudinale, on obtiendra plus de données lorsque les enfants auront été suivis jusqu'en troisième année.

On ne peut parler ici des nombreux détails intéressants concernant les changements apportés par ces approches chez les enfants, les professeurs et les parents. Cependant, on peut dire que lorsqu'une approche globale est adoptée, utilisant des instruments conçus avec soin, des professeurs hautement qualifiés et une participation maximum des parents, on commence à voir des résultats chez l'enfant.

Il est un aspect de ces études de variations planifiées que je voudrais souligner. Quand on décide d'adopter une approche globale, on fait plus que simplement rafistoler le modèle de l'école traditionnelle. En réalité, certaines de ces approches, comme celle du *Educational Development Center*, sont plus que de simples "approches" et constituent de nouveaux types d'écoles. Pour ce qui est de l'approche de "découverte" (les modèles du *Educational Development Centre* et du *Bank Street College*, tous deux inspirés des *British Infant Schools)*, les données du *Stanford Research Institute* ont démontré que les enfants n'avaient pas seulement de meilleurs résultats aux tests cognitifs, mais qu'ils avaient développé des attitudes positives face à l'école (au modèle auquel ils participaient); bien plus, leurs attitudes face à eux-mêmes en tant qu'étudiants s'étaient améliorées. Cet effet n'a pas été obtenu dans les modèles behavioriste et préacadémique. Le programme *Planned Variation Study* commence à s'orienter vers un mouvement éducationnel plus général, qui s'appuie sur des recommandations telles que celles soulignées par les commentaires de Smith, Mosteller et Moynihan: il faut créer de nouvelles formes du processus éducatif.

Section V. Qu'est-ce que les éducateurs québécois peuvent tirer de l'expérience américaine en milieux défavorisés?

Je crois que les expériences québécoises en éducation compensatoire, comme le projet Opération Renouveau, ressemblent beaucoup aux expériences américaines des premiers temps (1960-65).

J'ai négligé jusqu'ici un aspect très important de l'éducation compensatoire aux Etats-Unis: les enfants de milieux défavorisés sont en majorité des enfants noirs. Les résultats de l'éducation compensatoire américaine sont intimement liés aux problèmes d'une société raciste. Il est très difficile de croire qu'un enfant noir de Harlem, de Chicago ou de Louisiane, qui doit quotidiennement faire face au racisme, ait beaucoup de choses en commun avec un enfant de Saint-Henri, de Pointe Saint-Charles ou de n'importe où ailleurs au Québec. C'est peut-être pour cette raison que les chercheurs québécois n'ont pas découvert les mêmes modèles de "privation" que les chercheurs américains. On parle ici de deux types différents d'enfants, qui vivent au milieu de cultures distinctes. Toutefois, malgré ces énormes différences, je crois que l'on peut généraliser et dire que les premières expériences d'éducation compensatoire n'ont pas eu beaucoup d'effets sur les enfants.

Personnellement, je crois que les Américains, dans certaines approches du *Planned Variations Study*, sont encore obsédés par un modèle "médical" de l'éducation. Par contre, certaines autres approches permettent de développer une nouvelle conception de l'enfant; il ne s'agit pas uniquement de repenser les relations professeur/étudiant, mais de revoir entièrement le mode de relation entre l'enfant et la communauté des adultes.

Une des choses que l'on peut apprendre des Américains, et l'apprentissage est souvent douloureux, est que ceux-ci achèvent maintenant de se poser la question: "Que devrait être l'école dans la socio-culture américaine d'aujourd'hui?" Les Québécois devront donc faire face au même genre de question: "Que devrait être l'école dans la socio-culture québécoise d'aujourd'hui?" Cela ne veut pas dire que les réponses seront nécessairement les mêmes pour le Québec et les Etats-Unis.

Bien que les premières approches n'aient pas eu beaucoup d'effets sur les enfants, elles semblent avoir fait leur marque sur la communauté des adultes. Après des décennies de négligence, les adultes du Québec et des Etats-Unis ont enfin pris conscience de problèmes qui existaient depuis longtemps, mais que l'on avait gardés dans l'ombre. Cette prise de conscience soudaine des problèmes de l'éducation en milieux défavorisés n'est pas un phénomène uniquement nord-américain; on le rencontre dans la plupart des pays industrialisés.

Par exemple, en rapport avec la République Fédérale d'Allemagne, Goldschmidt et Sommerkorn (24) affirment:

> "Pendant les années '50, on n'était pas conscient de l'existence de groupes défavorisés en République Fédérale d'Allemagne; on n'était même pas conscient du fait que les opportunités éducationnelles sont socialement déterminées, ni du fait que les possibilités en éducation sont inégales pour les différents groupes sociaux."

Parlant de la Grande-Bretagne et du pays de Galles, Wiseman et Goldman (33) font un commentaire semblable:

> "En Grande-Bretagne et au pays de Galles, la prise de conscience des problèmes de

l'éducation en milieux défavorisés est relativement récente, et s'est limitée à une infime partie de la totalité du problème."

Parlant de l'Ecosse, John Nisbet (23) affirme:

"La prise de conscience que des talents potentiels étaient perdus à cause du manque de dispositions éducationnelles adéquates... est relativement récente."

L'ouvrage intitulé *Deprivation and Disadvantage*, publié par l'UNESCO en 1970, fait le résumé du travail accompli aux États-Unis, en Grande-Bretagne, au pays de Galles, en Ecosse, en Irlande, en Allemagne et en Israël; il indique sans l'ombre d'un doute que l'éducation en milieux défavorisés a fait l'objet d'une prise de conscience internationale.

Quand on étudie le développement de l'éducation en milieux défavorisés, il semble y avoir trois phases principales depuis la seconde guerre mondiale. Dans leur étude de ce problème en Israël, Moshe et Sara Smilansky (27) identifient trois phases qui semblent également, s'appliquer aux autres pays. Dans la décennie 1948-1957, on a eu tendance à croire que les enfants de milieux défavorisés pourraient être intégrés à la socio-culture majoritaire à travers le système scolaire traditionnel. Dans la deuxième décennie (1957-66), les opinions ont changé et on a cru que "des mesures curatives d'urgence apporteraient des changements notables et même frappants"; ce fut la période des mesures compensatoires simplistes. La troisième période (1967– ?) semble très bien correspondre à ce commentaire de Smilansky:

"Depuis 1967, on a compris que le status des groupes étudiés dépendait de la perception, du système de valeurs, de la structure et du mode de fonctionnement de tout le système social. Si l'on veut obtenir des changements significatifs et en profondeur, seules une attaque systématique, totale et à long terme du système de valeurs de la communauté, une réforme de la structure, du contenu et du mode de fonctionnnement du système scolaire, une participation active de toute la société dans un processus de transformation vers un mode de vie organisé différemment et adapté aux besoins et aux possibilités des années '70, peuvent y arriver.

En d'autres mots, les problèmes des *"culturally disadvantaged"* sont des problèmes d'orientation des changements sociaux et de réforme du système de valeurs."

Par rapport à ces trois phases, le Québec semble être en voie d'atteindre la fin de la deuxième phase, puisque l'on commence à saisir que l'éducation compensatoire est une approche inadéquate. Les diverses tentatives américaines de création de différents types d'écoles se situent clairement dans la troisième phase. Cela indique peut-être au Québec qu'il est temps que ses éducateurs, et tous les autres intéressés aux problèmes de l'éducation en milieux défavorisés, passent à la troisième phase.

Pour entrer dans cette troisième phase, je crois qu'il est indispensable que certaines attitudes changent; j'aimerais terminer en suggérant quelques-uns de ces changements d'attitudes.

1. Il faut cesser de considérer l'enfant de milieux défavorisés comme un enfant "malade". De nombreux professeurs en milieux défavorisés sont les premiers à souligner les nombreuses caractéristiques positives de ces enfants. Plutôt que de créer

des modèles scolaires basés sur les aspects négatifs de l'enfant il faut en créer de nouveaux qui s'appuient sur ses aspects positifs.

2. Il faut cesser de croire que, parce que des enfants vivent dans une région géographique donnée, ils forment nécessairement un groupe homogène. Je me souviens très bien avoir passé une journée dans une maternelle *Head Start* au Michigan, pendant le mois de décembre 1969. A cette époque, pour qu'un enfant puisse participer au programme *Head Start*, sa famille devait gagner moins de $3,000 par année. Dans cette maternelle, on avait regroupé des enfants défavorisés dont les quotients intellectuels variaient entre 120 et 180. On disait de ce groupe qu'il était "défavorisé mais pourvu". Il ne faut pas croire que tous les enfants de milieux défavorisés obtiendront nécessairement de mauvais résultats aux tests standardisés. Les enfants ont des milliers d'attributs autres que ceux mesurés par ces tests; ce serait une injustice morale et psychologique que de les classer uniquement à partir de quelques mesures.

3. Il ne faut pas croire non plus que les enfants de milieux défavorisés appartiennent à un groupe homogène que l'on peut diviser en sous-groupes à partir de tests. On peut évidemment découvrir des sous-groupes, comme dans tout autre groupement humain, mais il faudra découvrir de nouveaux critères pour obtenir des types de "classifications" différentes de celles actuellement utilisées.

4. Il faut changer notre concept d'"enfant malade" pour celui de "conceptions inadéquates de l'école". Dans nos sociétés industrielles, il devient de plus en plus évident que le système scolaire du 19e siècle, qui prévaut encore aujourd'hui, ne répond plus aux besoins de la nouvelle génération. Il est beaucoup plus juste, mais aussi plus pénible, d'accepter que ce soit les écoles et non les enfants qui sont "malades".

5. Les éducateurs québécois et tous les autres citoyens intéressés se doivent de connaître à fond les approches qui font l'objet d'expériences dans les autres parties du monde, et non pas uniquement aux Etats-Unis. L'éducation en milieux défavorisés est un problème de pays industrialisés à l'échelle mondiale. Quelques-unes des approches les plus originales sont actuellement à l'essai en Grande-Bretagne, en Ecosse, aux Pays-Bas, en Allemagne et en Israël. Le Québec devra créer ses propres approches et non pas imiter aveuglément ce qui se fait ailleurs. Mais c'est en étant au courant de ce qui se fait dans les autres pays que nous pourrons modifier nos schèmes de pensée.

6. Nous avons une dernière leçon à apprendre, particulièrement des Etats-Unis. Entre 1963 et 1968, on a mis de l'avant une autre solution simpliste aux problèmes de l'éducation en milieux défavorisés. Dans plusieurs régions, particulièrement dans les grandes villes comme New York et Boston, on a cru que si l'on donnait l'autorité décisionnelle à de nouvelles personnes, des solutions originales seraient mises de l'avant. Une des méthodes consistait à transférer l'autorité des officiels du système scolaire (l'establishment") à certains groupes d'intérêt (groupes de parents, universitaires, professeurs insatisfaits et différents sous-groupes d'activistes).

   Durant les années '60, un grand nombre de ces groupes furent formés pour s'occuper de l'éducation en milieux défavorisés. Je

compris vite, après avoir assisté à quelques réunions de tels groupes dans la région de Boston, que de telles collectivités ont une dynamique très particulière. Premièrement, un groupe se forme, dont les membres ont en commun le fait d'être contre quelque chose (habituellement un aspect de l' "establishment"). Le groupe n'est en fait qu'une fragile coalition d'individus, qui ne tient qu'au fait qu'ils ont un "ennemi" commun. Une fois le groupe formé, après des semaines ou des mois de réunions où chacun a pu exprimer ses frustrations dans de petits discours vitrioliques, vient le temps de passer à l'action. On passe alors de longues heures à se répéter: "Il faut faire quelque chose!" Alors, les problèmes commencent. Il devient évident que, dans le domaine de l'*action*, plusieurs solutions contradictoires sont proposées, révélant l'existence de nombreux sous-groupes. Aux États-Unis, dans les années '60, on pouvait identifier ces sous-groupes à partir de systèmes de valeurs politiques ou idéologiques. A cette époque, j'ai passé de nombreuses soirées et fins de semaine à assister à des réunions de groupes qui voulaient "faire quelque chose" dans le domaine de l'éducation en milieux défavorisés; tout ce que j'y ai vu, ce sont des adultes s'insultant les uns les autres. Dans la période d'activisme américain des années '60, il s'agissait évidemment d'un comportement adulte acceptable. Le problème, c'est que le lundi matin, les enfants devaient retourner à l'école, où rien n'avait changé.

Aujourd'hui, quand je repense à Boston et que je cherche ce qui en est resté, ce qui a été créé par les nombreux groupes des années '60, la réponse est très simple: rien. Les différents types d'écoles qui existent aujourd'hui dans la région de Boston (le Roxbury Community School, le Warehouse School, le Highland Park Free School, etc.) ont été créés par une autre sorte de groupes d'individus. Ils ont été créés par des gens qui avaient des idées claires, orientées vers les enfants plutôt que vers des idéologies, et qui comprenaient que pour créer de nouvelles écoles viables, il fallait des connaissances, de la rationalité, de l'argent, des matériaux, de l'espace, beaucoup de travail, et du savoir-vivre au cours des discussions. Pour moi et pour plusieurs autres, ce fut un long et pénible apprentissage. Devrons-nous répéter cette expérience au Québec pour apprendre?

Conclusion générale

Après 150 ans de négligence, on reconnaît enfin que l'éducation des enfants de milieux défavorisés a besoin d'une attention particulière dans les sociétés industrielles. Après quelque 15 années de travail, l'orientation s'est déplacée d'une tentative de modification de l'école traditionnelle vers la création de nouveaux types d'écoles. J'aimerais suggérer que cette orientation devienne celle du Québec au cours de la prochaine décennie.

REFERENCES

(1) BELLER, E.K. *The Evaluation of Effects of Early Educational Intervention on Intellectual and Social Development of lower-class Disadvantaged Children.* In Groberg (Ed.) *Critical Issues in Research Related to Disadvantaged Children.* Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1969.

(2) BEREITER, C.E. *An academic preschool for disadvantaged children: Conclusions from evaluation studies.* In J.C. Stanley (Ed.) *Preschool Programs for the Disadvantaged.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1972.

(3) BISSELL, Joan S. *Planned Variation in Head Start and Follow Through.* In Julian C. Stanley, *Compensatory Education for Children Ages 2 to 8.* The Hopkins University Press, 1973.

(4) BLOOM, B.S. *Stability and Change in Human Characteristics.* John Wiley, New York, 1964.

(5) BLOOM, B.S. DAVIS, A. and HESS, R. *Compensatory Education for Cultural Deprivation.* N.Y., Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1965.

(6) CIRIRELLI, Victor G., *et al. The Impact of Head Start: An Evaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development.* Washington, D.C., Office of Economic Opportunity, June 12, 1969.

(7) CIRIRELLI, Victor G., EVANS, John, and SHILLER, Jeffry. *The Impact of Head Start: A Reply to the Report Analysis. Harvard Educational Review.* Vol. 40, No 1, February 1970.

(8) COHEN, David K. *Compensation and Integration. Harvard Educational Review,* Vol. 38, No 1, Winter 1968.

(9) "Coleman Report" COLEMAN, James S., *et al. Equality of Educational Opportunity.* Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.

(10) Conseil Supérieur de l'Education. *Rapport sur l'éducation en milieux défavorisés. Rapport annuel.* 1970/71.

(11) DEUTSCH, Martin *Minority Groups and Class Status as Related to Social and Personality Factors in Scholastic Achievement.* Monograph published by the Society for Applied Anthropology. New York, 1960.

(12) DI LORENZO, L.T., *et al. Prekindergarten Programs for Educationally Disadvantaged Children.* Washington, D.C., U.S., Office of Education, 1969.

(13) DI LORENZO, L.T. *Effects of Year-long Prekindergarten Programs on Intelligence and Language of Disadvantaged Children. Journal of Experimental Education,* Vol. 36 (3), 1968.

(14) ENGELMANN, S. *The Effectiveness of Direct Instruction in I.Q. Performance and Achievement in Reading and Arithmetic.* In J. Hellmuth (Ed.) *Disadvantaged Child.* Vol. 3. New York, Brunner/Mazel.

(15) ERICKSON, E.L., *et al. Experiments in Head Start and Early Education: Curriculum Structures and Teacher Attitudes.* Washington, D.C., U.S., Office of Economic Opportunity, 1969.

(16) FOX, D.J. *Expansion of the More Effective School Program.* Center for Urban Education, Septembre 1967.

(17) GROTBERG, E.H. *Review of Research 1965-1969 on Project Head Start.* Washington, D.C., U.S., Office of Child Development, Department of Health, Education and Welfare, 1969.

(18) JENCKS, Christopher. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America.* New York, Harper Colophon Books, 1972.

(19) JENCKS, Christopher. *The Coleman Report and the Conventional Wisdom*. In Mosteller and Moynihan, (22).

(20) KARNES, M.B., *et al. Research and Development Program on Preschool Disadvantaged Children: Investigations of Classroom and at-home Intervention*. Washington, D.C., U.S., Office of Education, 1969.

(21) MACCOBY, E.E. and ZELLNER, M. *Experiments in Primary Education: Aspects of Project Follow Through*. New York, Harcourt Brace, 1970.

(22) MOSTELLER, Frederick and MOYNIHAN, Daniel. *On Equality of Educational Opportunity*. New York, Vintage Books, 1972.

(23) NISBET, J. *Deprivation and Disadvantage: Scotland*. In Passow (24).

(24) PASSOW, A. Harry. *Deprivation and Disadvantage*. UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1970.

(25) RIESMAN, Frank. *The Culturally Deprived Child*. New York, Harper & Row, 1962.

(26) SEXTON, Patricia. *Education and Income: Inequalities in Our Public Schools*. New York, The Viking Press, 1961.

(27) SMILANSKY, Moshe and Sara. *Deprivation and Disadvantage: Israel*. In Passow (24).

(28) SMITH, Marshall S. *Equality of Educational Opportunity: The Basic Findings Reconsidered*. In Mosteller and Moynihan (22).

(29) SMITH, Marshal S. and BISSELL, Joan S. *Report Analysis: The Impact of Head start. Harvard Educational Review*. Vol. 40, No 1, February 1970.

(30) Stanford Research Institute. *Implementation of Planned Variation in Head Start: Preliminary Evaluation of Planned Variation in Head Start According to Follow-Through Approaches (1969-1970)*, Washington, D.C., U.S., Office of Child Development, 1971.

(31) . *Longitudinal Evaluation of Selected Features of the National Follow-Through Program*. Washington, D.C., U.S., Office of Education, 1971.

(32) WEIKART, D.P. *Longitudinal Results of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan, High/Scope Educational Research Foundation.

(33) WISEMAN, S. and GOLDMAN, R. *Deprivation and Disadvantage: England and Wales*. In Passow (24).

(34) KLEIN, J.W. and DATTA, L. *Head Start Planned Variation Study*. Office of Child Development, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D.C. 1970.

L'école élémentaire et le niveau de vie à l'âge adulte

Eigil D. Pedersen
Université McGill

Une recherche menée auprès de soixante adultes, anciens élèves d'une école de quartier défavorisé, à Montréal, a fait ressortir le rôle prépondérant de l'institutrice de première année pendant le cours élémentaire et jusque dans la vie adulte des élèves.

Les dossiers permanents des élèves, conservés à l'école, contiennent les initiales de l'institutrice pour chaque année du cours, les notes attribuées à l'élève pour son rendement dans les matières au programme, pour certaines caractéristiques personnelles, dont l'autorité ("leadership") et l'initiative, et pour l'effort fourni. L'interview de chacun des sujets a permis de réunir de nombreuses données, parmi lesquelles six ont été combinées pour en arriver à un indice du niveau de vie à l'âge adulte. Ce sont: l'occupation du sujet, son degré de scolarité, son apparence personnelle, le genre et l'état du logement, d'après l'évaluation de l'intervieweur, et le loyer.

La variable principale est donc l'institutrice de première année. Dans les tableaux ci-dessous, nous distinguons entre Mlle A et "les autres".

Il importe de souligner qu'il n'y a aucune raison de croire que les classes aient été composées différemment suivant les titulaires: au contraire, nous savons qu'à cette école-là, l'habitude était de répartir les enfants au hasard dans les classes de première année, garçons et filles en proportions égales. L'école a tenté de distribuer, au sein du corps professoral, une quantité égale de travail, assignant à chaque professeur un nombre d'élèves comparable dans chaque classe; l'idée de la formation de groupes homogènes composés d'élèves d'un même niveau d'aptitude fut expressément rejetée. L'étude traite d'élèves dont l'inscription dans cette école fut échelonnée sur plusieurs années, et il est fort improbable qu'il y ait eu favoritisme à l'endroit d'un professeur quant à la distribution des élèves d'après leur niveau d'aptitude. De plus, les dossiers permanents contiennent des Q.I. (quotients intellectuels), mais aucun qui ait été mesuré avant l'admission en première année; les élèves ne pouvaient donc être sélectionnés d'après un tel critère.

Le tableau 1 montre la relation entre l'institutrice de première année et le "rendement général" pour les sept années du cours. Ce "rendement général" représente une moyenne des résultats dans les différentes matières, pour une année donnée.

Tableau 1

Rendement général des élèves de Mlle A et des élèves des autres institutrices de première année.

Rendement général (moyennes)			
Années	Mlle A	Autres	Degré de signification
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
I	6.5	4.8	$p < .01$
II	6.6	4.8	$< .01$
III	6.0	4.9	$< .17$
IV	5.8	4.8	$< .16$
V	5.7	4.6	$< .13$
VI	5.0	4.2	$< .20$
VII	5.0	3.9	$< .08$

D'après le test binomial, il y a environ deux chances sur cent (pc.016) que les élèves de Mlle A réussissent mieux que ceux des autres, sept ans de suite. On peut donc considérer que l'ensemble des résultats au tableau 1 est statistiquement significatif.

On voit donc dans ce tableau, que les élèves de Mlle A ont un rendement général supérieur à celui des autres sujets, dans toutes les années du cours. On peut en conclure qu'un bon

départ, en première année, leur a été utile tout au long de leur cours.

Il est intéressant de noter que le rendement supérieur en première, évalué par Mlle A, est confirmé dans les années subséquentes par les autres maîtres. Comme les notes sont, jusqu'à un certain point, subjectives, on pourrait objecter que les notes élevées en première année résultent de l'indulgence de Mlle A. Toutefois les maîtres de deuxième année constatent une différence encore plus grande, qui tient soit à un meilleur rendement réel, soit à l'attente que les élèves de Mlle A doivent réussir mieux, soit à ces deux facteurs à la fois. En réalité, Mlle A avait une réputation exceptionnelle.

L'attente des maîtres de deuxième année pourrait expliquer la différence plus grande entre les deux groupes d'élèves, en deuxième année, différence qui diminue avec les années. L'école appliquait la pratique de diviser chaque classe en deux en fin d'année pour reformer deux classes égales l'année suivante. Par conséquent, les institutrices de deuxième année devaient savoir clairement quels étaient ceux de leurs élèves qui venaient de la classe de Mlle A, mais celle de troisième année devaient déjà en avoir moins conscience, celles de quatrième, encore moins, et ainsi de suite. Ainsi, les notes plus élevées des élèves de Mlle A en troisième année et ensuite indiquent sans doute un rendement réellement meilleur, plutôt que l'effet d'un préjugé favorable à ces élèves. Quoi qu'il en soit, le tableau 1 montre que les élèves de Mlle A réussissent mieux en moyenne dans toutes les années du cours élémentaire que ceux des autres institutrices de première année.

Les résultats scolaires dépendent de plusieurs facteurs, dont l'image de soi et l'effort.

Malheureusement, comme nous n'avons que des données tirées des dossiers scolaires et que ces dossiers ne contiennent pas d'évaluations ni de mesures standardisées de l'image de soi, nous devons utiliser des variables qui peuvent, en raison d'un lien déjà établi dans la littérature entre elles et l'image de soi, servir à indiquer des différences dans l'image de soi de nos sujets.

L'autorité et l'initiative sont de celles-là. On peut supposer, toutes choses étant égales d'ailleurs, que les élèves à qui leurs maîtres successifs ont reconnu plus d'autorité et d'initiative, ont également une image de soi plus favorable que les autres. Le tableau II présente des données à ce sujet.

Tableau II

Autorité et initiative chez les élèves de Mlle A et chez ceux des autres institutrices.

Autorité et initiatives (moyennes)			
Années	Mlle A	Autres	Degré de signification
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
I	5.4	4.5	p. < .10
II	6.2	5.3	< .12
III	6.5	5.1	< .02
IV	5.8	5.1	< .22
V	6.2	5.7	< .44
VI	6.5	5.8	< .23
VII	6.9	5.9	< .11

D'après le test binomial, la probabilité que les élèves de Mlle A aient des notes plus élevées que les autres sept années de suite est de .016.

On constate que, pour chaque année du cours élémentaire, les élèves de Mlle A, comme groupe, sont perçus par leurs autres maîtres comme ayant plus d'autorité et d'initiative que ceux des autres institutrices de première année. Cet ensemble de moyennes

est statistiquement significatif ($P < .016$), d'après le test binomial.

L'effort fourni pour le travail scolaire est peut-être le meilleur indicateur de l'image de soi dont nous disposions, pour la présente étude. L'effort a été associé à l'image de soi, à plusieurs reprises, tant en théorie que dans des études expérimentales. Ceux qui se sentent capables de faire du bon travail scolaire sont plus portés à fournir un effort soutenu dans ce travail. Cela expliquera en partie de meilleurs résultats.

Tableau III

Effort chez les élèves de Mlle A et chez les élèves des autres institutrices.

	Effort (moyennes)		
Années	Mlle A	Autres	Degré de signification
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
I	7.9	5.2	$p < .00001$
II	7.3	6.1	$< .04$
III	7.0	5.8	$< .09$
IV	7.1	6.2	$< .18$
V	6.7	6.6	$< .91$
VI	6.8	6.2	$< .42$
VII	7.0	6.2	$< .26$

La probabilité, pour l'ensemble des années, est de .016, d'après le test binomial.

Le tableau III montre qu'à chaque année du cours élémentaire, la note moyenne de l'effort chez les élèves de Mlle A est plus élevée que chez les autres.

Il existe une relation évidente entre l'institutrice de première année et l'effort, et nous pensons que cela signifie que l'image de soi par rapport au travail scolaire doit aussi être supérieure chez les élèves de Mlle A, en comparaison des élèves des autres institutrices de première année.

Le tableau IV présente une comparaison du niveau de vie à l'âge adulte des anciens élèves de Mlle A et des autres.

Tableau IV

Niveau de vie à l'âge adulte des élèves de Mlle A et des élèves des autres institutrices.

	Niveau de vie				
	Bas	Moyen	Elevé	$\bar{x}^*$	N
Mlle A	0%	33%	67%	7.0	15
Autres	38%	36%	27%	4.6	45
Total	28%	35%	37%	5.2	60

Degré de signification: $F: 8.08$; d.l (1,56); $P < .006$

* Le niveau de vie à l'âge adulte est une variable composée de plusieurs données. Les scores ont d'abord été groupés en neuf classes, qui ont été ramenées à trois catégories dans les tableaux: bas, moyen, élevé; mais les moyennes correspondent aux neuf niveaux originaux.

La catégorie supérieure de niveau de vie comprend des enseignants et des professionnels, qui ont terminé des études collégiales et terminé, ou au moins commencé, des études du second degré; la catégorie inférieure comprend des manoeuvres et des personnes qui n'ont jamais eu d'emploi.

Aucun des anciens élèves de Mlle A ne se trouve dans la catégorie inférieure de niveau de vie. De plus, soixante-sept pour cent de ces personnes ont atteint un niveau de vie élevé, contre seulement ving-sept pour cent des anciens élèves des autres institutrices. Les différences entre les moyennes sont statistiquement significatives.

Dans nos interviews avec nos sujets adultes, nous leur demandions de se rappeler leurs

maîtres, de les évaluer quant à la compétence et à l'effort, et de faire des remarques à leur sujet. Les résultats sont surprenants, en ce qui concerne les institutrices de première année.

Tous les adultes qui avaient été avec Mlle A, en première année, l'identifient correctement. Chez les autres, la moitié identifient correctement l'institutrice qu'ils on eue, mais l'autre moitié nomment Mlle A, en pensant qu'ils ont été dans sa classe.

Tableau V

Opinion des anciens élèves de Mlle A et des autres, sur leur institutrice de première année.

Institutrices de première année	Compétence						
	Insuffisante	Passable	Bonne	très bonne	Excellente	Aucune note	N
Mlle A	0	7%	0	64%	14%	14%	14
Autres	5%	10%	10%	25%	5%	45%	40
	Effort						
	C		B	A		sans réponse	N
Mlle A	0		0	71%		29%	14
Autres	3%		20%	25%		53%	40
	Remarques						
	Défavorables		Neutres ou aucune		Favorables		N
Mlle A	0		29%		71%		14
Autres	18%		58%		25%		40

Soixante-et-onze pour cent des anciens élèves de Mlle A font des remarques favorables: "elle avait 40 enfants et semblait pourtant enseigner à un seul à la fois"; "elle semblait s'intéresser beaucoup à ses élèves"; 58 p. cent des autres font des remarques neutres ou n'en font aucune.

Il est évident que, pour ce groupe d'élèves, dans cette école, une institutrice avait une telle personnalité que la plupart des enfants la connaissaient et que, des années après avoir quitté l'école, ils en gardent encore grande impression, même s'il. n'ont pas été dans sa classe. Les opinions et sentiments relatifs aux autres institutrices sont plus variés, depuis l'oubli, en passant par les souvenirs pénibles ("je ne pouvais la souffrir: elle criait tout le temps") ou les sentiments mêlés ("elle enseignait bien, mais n'était pas juste"), jusqu'à l'admiration ("elle était merveilleuse avec les enfants").

L'analyse des données que nous avons réunis et dont seulement quelques exemples ont été présentés ci-dessus, montre l'influence, – à court et à long terme, – de l'institutrice de première année sur l'enfant. Nous croyons

que cette influence s'exerce suivant ce que l'institutrice attend de tel enfant, et par l'image de soi que provoquent chez l'enfant l'attitude et le style d'enseignement de l'institutrice.

On trouvera une brève revue des recherches menées sur l'attente des maîtres et la "self-fulfilling prophecy" dans l'article de BROPHY et GOOD (1972).

En conclusion, les **recherches récentes** nous paraissent indiquer qu'on peut espérer beaucoup: premièrement, de maîtres qui soient formés à ne pas attendre un rendement médiocre chez les enfants dits "défavorisés", deuxièmement, de la pratique, de la part des administrateurs, d'affecter aux écoles de quartiers "défavorisés", des maîtres sympathiques aux enfants de tels milieux et de leur offrir des moyens d'acquérir, en cours d'emploi, une meilleure compréhension des valeurs comme des problèmes propres à ces milieux.

Enfin, nous estimons que les maîtres qui ne sont pas disposés à prendre à leur compte le rendement scolaire de leurs élèves ne devraient pas enseigner dans ces écoles-là.

Bibliographie

BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. Teacher expectations: beyond the Pygmalion controversy *Phi Delta Kappa* Dec. 1972 *54* (4) 276-78

COLE, M & BRUNER, J.S. Cultural differences and inferences about psychological processes *American Psychologist* 1971 *26* (10) 867-876

RIST, Roy C. Student social class and teacher expectations: the Self-fulfilling prophecy in ghetto education *Harvard Educational Review* 1970 *40* (3) 411-451

RIST, Roy C. Planned incapacitation: A case Study of how not to teach black teachers to teach *Journal of Higher Education* 1972 *43* 620-635

Le langage de l'enfant de milieu défavorisé: perspectives nouvelles.

Michel Pagé
Université de Montréal

Ma contribution à ce symposium sur l'éducation en milieu défavorisé consistera en une série de considérations sur le langage, qui me permettront de préciser quelle est la voie de recherche qui peut le mieux nous amener à comprendre le développement du langage de l'enfant des milieux défavorisés de notre société et, aussi, nous permettre de développer une conception adéquate de l'éducation du langage de cette population d'enfants en milieu scolaire.

Il faut débuter par une rapide synthèse des conceptions qui prévalent dans notre milieu sur ce qu'on nomme "le problème du langage en milieu défavorisé". Cette synthèse tentera de montrer que les deux thèse principales autour desquelles se regroupent la plus grande partie des conceptions actuelles, se fondent sur une notion du langage très incomplète lorsqu'elle est analysée dans l'éclairage des plus récents développements des sciences du langage.

Deux thèses habituelles: pauvreté linguistique et équivalence linguistique

La première thèse est celle de la pauvreté linguistique. Selon cette conception, le langage de l'enfant défavorisé est déficient sur tous les plans: son répertoire lexical est pauvre lorsqu'il est comparé au répertoire que parvient à acquérir l'enfant de milieu plus favorisé; les règles phonologiques et morphologiques qu'il applique diffèrent des normes de la langue standard et elles sont jugées par conséquent déficitaires. Cette thèse s'inscrit dans la conception courante qui voit l'enfant défavorisé dans son ensemble comme un "système de déficits". (Bernstein, 1972)

C'est cette thèse qui prévalait aux Etats-Unis au début des années 1960 et elle prévaut encore ici dans la mesure où l'on se base sur des analyses qui, d'une part, se limitent aux aspects les plus apparents du langage i.e. la phonologie, le vocabulaire, la morphologie et qui, d'autre part, n'étudient le langage de l'enfant défavorisé qu'en comparaison avec le langage d'enfants de milieux favorisés. Seules les recherches qui étudient ainsi le langage concluent dans le sens de cette thèse. Il convient de remarquer que ces recherches n'ont jamais étudié les structures syntaxiques du langage, les déficits constatés sont aussi toujours dégagés en référence à des standards de langue normative.

C'est cette thèse du déficit qui a déclenché la mise en place de programmes compensatoires, où le développement du langage occupe toujours la plus grande place. La majorité de ces programmes, qui sont correctifs au plan de la phonologie et de la grammaire, ont comme objectif d'ajuster la langue de l'enfant défavorisé à la langue standard. Ces programmes consacrent en plus une grande partie du temps à l'enrichissement du vocabulaire. Sur ce dernier aspect, ils diffèrent entre eux: certains visent surtout une extension horizontale du vocabulaire, i.e. enrichir le répertoire lexical à l'intérieur de la catégorie des noms d'objets, par exemple; d'autres visent en plus à faire acquérir à l'enfant des mots à implications cognitives plus grandes, comme les noms de classe, de quantité, de relations spatiales et temporelles, etc. Comme les techniques d'évaluation utilisées dans les recherches appuyant la thèse du langage déficitaire, qui ignorent le plan de la syntaxe, les programmes compensatoires en font peu état.

Mais cet aspect du langage a fait l'objet de plusieurs recherches récentes. Aucune des recherches ayant étudié la syntaxe de la langue parlée de l'enfant de milieu défavorisé, pour la comparer parfois à celle d'enfants de

milieux favorisés, n'a supporté la thèse de la pauvreté linguistique. Il faut noter que l'analyse syntaxique ne prend pas en considération les aspects du langage où tant de différences ont été constatées, sauf la morphologie grammaticale qui est souvent comprise dans l'analyse transformationnelle. La seule recherche en milieu québécois qui étudie la structure de la phrase dans le langage de l'enfant de milieu défavorisé (Pagé, 1971) a montré qu'il n'y a pas, sur ce plan, de déficit qui soit lié directement à la variable qu'est le milieu socioculturel.

L'analyse des structures de base du langage de l'enfant défavorisé permet donc de conclure qu'il est équivalent au langage de l'enfant d'un milieu plus favorisé au plan de la variété et de la complexité des structures syntaxiques. Toutefois, les analyses transformationnelles identifient certaines structures de la phrase qui n'obéissent pas toujours aux règles syntaxiques de la langue standard.

Sommes-nous en présence de deux thèses contradictoires devant lesquelles il faut faire un choix? Le langage de l'enfant de milieu défavorisé est-il déficient ou différent? Une évaluation de ces deux thèses permet de constater qu'il n'y a pas réellement un choix à faire et que l'une et l'autre thèse apporte une explication incomplète du développement du langage de l'enfant défavorisé.

La thèse de la pauvreté linguistique est incomplète parce qu'elle ne prend pas en considération la syntaxe qui constitue l'élément le plus important du langage, car c'est la phrase qui est porteuse de sens dans le discours. Cette thèse est fausse parce qu'elle conclut au déficit là où la linguistique comparée n'identifie que des différences. Cette conclusion trop rapide vient sans doute du postulat de base de cette thèse selon lequel l'enfant de milieu défavorisé est un être diminué. Dans l'analyse de son langage, on ne cherche que ce qu'il n'a pas ou ce qu'il a en moins et on dénombre ce qui manque: éléments de vocabulaire en moins, règles grammaticales non respectées, phonèmes non discriminés, etc. Et les programmes compensatoires découlant de cette optique font table rase de ce qu'est le langage de l'enfant pour lui faire acquérir sous pression un autre langage.

Les enfants vengent bien cette négation d'eux-mêmes. Les acquisitions qu'ils réalisent sont toujours bien en deçà des objectifs que se proposent d'atteindre les auteurs de programmes: elles disparaissent vite et ne se généralisent pas en dehors du contexte précis de la classe. Dans ces programmes, les enfants apprennent une leçon, ils n'acquièrent pas une langue.

La thèse de l'équivalence est incomplète parce qu'elle a mis l'accent principalement sur la syntaxe sans considérer suffisamment jusqu'à maintenant les autres aspects du langage. Mais elle respecte la spécificité des enfants et elle ouvre la voie à la compréhension de l'identité linguistique propre aux enfants de milieu défavorisé.

Mais le problème de l'échec des programmes d'éducation scolaire auprès des enfants de milieu défavorisé n'est pas réglé pour autant car ces programmes proposent encore, comme objectifs des curriculum en langue maternelle, le français parlé "réputé correct" qui n'est pas la langue des milieux populaires. On connaît les problèmes posés par la discordance linguistique dans les apprentissages scolaires à l'école élémentaire. Donc, la thèse selon laquelle le langage de l'enfant défavorisé est équivalent mais différent, débouche directement sur le problème des conflits entre niveaux de langue et on risque de voir se présenter, comme

programmes découlant de cette thèse, des programmes d'apprentissage du français langue seconde pour enfants francophones, avec les connotations négatives accompagnant une telle perspective.

Ces deux thèses ont un point en commun: Dans l'une et l'autre, langage est équivalent de langue; l'habileté verbale de l'enfant est identifiée à son répertoire linguistique. Or, pour étudier le problème qui nous préoccupe, une conception plus complète du langage est indispensable. Cette conception, qui remet en question la manière de concevoir l'éducation du langage dans les programmes préscolaires et scolaires, origine des recherches en sociolinguistique (Hymes, 1972; Bernstein, 1972 etc.) et elle est maintenant adoptée par un nombre de plus en plus important d'auteurs qui, il y a encore quelques années, étudiaient le langage de l'enfant défavorisé sous l'angle du répertoire verbal uniquement. Dans ce court exposé, seules les grandes lignes de cette conception pourront être présentées.

Le concept de compétence communicative

L'habileté verbale d'un enfant, selon cette conception, est constituée de l'ensemble des règles linguistiques qu'il maîtrise et de l'ensemble des habiletés de communication qu'il a développées dans son milieu.

L'ensemble des règles linguistiques constitue la langue de l'enfant, avec ses aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques; elle doit être analysée dans sa spécificité et non pas comparée à la langue d'enfants d'autres milieux. Elle doit être analysée selon l'optique de la thèse de l'équivalence linguistique discutée précédemment.

Les habiletés de communication que possède l'enfant résultent de l'expérience de communication vécue dans son milieu socioculturel; cette expérience de communication comporte, pour un milieu socioculturel déterminé, une variété de situations de communication et un système de règles sociales qui régissent la communication dans ces situations.

La langue de l'enfant se développe par l'usage qu'il en fait en communiquant à l'intérieur de situations régies par des règles sociales fixes. C'est pourquoi on ne parle plus de langage mais de compétence de communication et, chez l'enfant, cette compétence est constituée d'une connaissance de la langue et d'une connaissance de son monde socioculturel et des règles d'utilisation du langage dans ce monde. C'est ce qui fait que, dans son milieu, son langage est socialement approprié autant que grammaticalement conforme. Si c'est ainsi que le langage se développe, la langue de l'enfant peut comporter des caractères qui sont le résultat de l'impact des règles de communication sur l'usage de la langue.

Dell Hymes (1972) explicite ainsi le caractère essentiellement socio-culturel de cette théorie:

- "chaque interaction sociale implique la sélection ou la création de moyens de communication qui sont spécifiques et qui sont appropriés du point de vue des participants;
- l'organisation des moyens de communication, en termes d'interaction sociale, leur confère une structure que l'analyse des seuls moyens ne peut révéler (c'est-à-dire que le langage comporte des aspects que l'analyse de la langue seule ne peut révéler)
- Les moyens de communication disponibles pour une interaction sociale en conditionnent la nature et le déroulement."

Le développement du langage de l'enfant implique donc beaucoup plus que la maîtrise d'une grammaire et d'une phonologie; il implique bien plus que ce que peut nous apprendre une description psycholinguistique des règles transformationnelles par lesquelles l'enfant arrive à produire des phrases conformes à la langue. Les comparaisons d'enfants de milieux socioculturels différents tenant compte des règles sociales de la communication montrent que le développement des habiletés verbales consiste pour l'enfant à apprendre à dire ce qu'il faut, comme il faut, au moment et au lieu où il le faut, le tout étant défini par son groupe social.

Si les différences socioculturelles entre des milieux d'une société ont un tel impact sur le développement du langage, on doit poser l'hypothèse suivante:
la langue de l'enfant peut être constituée d'un ensemble de règles linguistiques qui se sont développées de façon préférentielle pour les fins de la communication dans son milieu socioculturel; si l'on constate que l'enfant ne maîtrise pas certaines règles linguistiques que l'on attend de lui ou qu'il maîtrise d'autres règles linguistiques que celles auxquelles on s'attend, ce peut être parce que ces règles linguistiques ne se développent que sous la commande de certaines règles socioculturelles de communication qui ne s'appliquent pas dans le milieu de l'enfant.

En d'autres termes, des différences linguistiques pourront être liées à l'expérience de situations de communication qui peuvent être jugées superficiellement les mêmes mais qui sont en réalité différentes parce qu'elles sont régies par des règles sociales différentes.

Un grand nombre de recherches sociolinguistiques ont comparé le comportement verbal d'enfants ou d'adultes provenant de cultures entièrement étrangères l'une à l'autre. Il s'agit, par exemple, de recherches qui ont comparé des enfants de même race mais de classes sociales différentes à l'intérieur d'un même pays ou d'une même ville parce qu'elles ont une signification plus directe pour le problème étudié.

Dans ces recherches, l'hypothèse énoncée plus haut, se vérifie de diverses façons, c'est-à-dire que les règles sociales de communication ont différents types d'effets sur la langue utilisée dans ces situations. On peut distinguer sommairement des effets de type quantitatif et des effets de type qualificatif.

Au plan quantitatif, des recherches ont montré que la quantité de verbalisation varie de façon importante dans certains types de situations de communication, en fonction des milieux socioculturels.

Une recherche de Bernstein et Henderson (1969) a comparé deux milieux socioculturels anglais (working class vs middle class) en regard de l'importance accordée au langage dans deux situations de communication fondamentales reliées à la socialisation de l'enfant; d'abord, la communication mère-enfant autour de l'apprentissage par l'enfant d'habiletés motrices comme s'habiller, manier un couteau et une fourchette en mangeant, construire des objets avec des jeux en pièces détachées; ensuite, la communication mère-enfant sur le thème des principes moraux, de l'expression des sentiments, qui constitue une autre situation-type de communication. Seuls les résultats relatifs au premier type de situation sont apportés car ils suffisent à illustrer la thèse exposée.

Les résultats de cette recherche montrent de très nettes différences entre les milieux quant à l'importance accordée au langage dans ces situations. Les mères de milieu moyen

accordent au langage une importance moindre, dans leur relation avec l'enfant qui développe des habiletés motrices, que les mères de milieu ouvrier.

Selon la théorie de Bernstein, ces résultats doivent être interprétés en relation avec des règles sociales de communication qui sont différentes dans les deux milieux. Dans le cas de l'apprentissage des habiletés motrices, l'enfant de milieu moyen tend à effectuer par lui-même des apprentissages dans un environnement matériel et social qui encourage l'autonomie, d'où la moindre importance accordée au langage dans ce contexte socioculturel. Dans le milieu ouvrier, le langage prend une importance plus grande parce que la relation sociale tend à maintenir l'enfant dans la passivité en réduisant son autonomie, ce qui nécessite plus de contrôle verbal de la part de l'adulte.

On comprend donc, d'après cet exemple, que la régulation des actes de communication par des règles socioculturelles ne peut être comprise que par l'explication de conceptions et de valeurs qui sont fondamentales dans un milieu socioculturel donné mais qui sont loin d'être apparentes à première vue.

Il est bien sûr que l'impact, sur le développement du langage, d'un tel état de fait, ne se limite pas à des aspects quantitatifs se manifestant par une utilisation plus ou moins grande du langage, quoiqu'il s'agit là d'une différence très importante en elle-même. Une exposition plus ou moins grande de l'enfant au langage adulte a certainement un impact sur le répertoire de règles linguistiques qu'il parviendra à maîtriser.

D'autres recherches ont clairement mis en évidence des différences entre enfants de milieux socioculturels différents au plan des règles linguistiques qu'ils appliquent dans leur langage spontané. A titre d'exemple, une recherche de Hawkins (1969) a montré que les enfants de milieu ouvrier utilisent beaucoup plus souvent des pronoms qui réfèrent à un contexte situationnel sans jamais mentionner dans leurs phrases le nom auquel ce pronom réfère. Ainsi, l'enfant qui décrit une image va dire: "*ils* jouent au baseball et *il* frappe la balle". Il ne dira pas, comme l'enfant de milieu moyen: "les garçons jouent au baseball et le numéro 9 frappe la balle".

Ce trait linguistique, qui s'ajoute à plusieurs autres traits identiques, a une grande importance. Le langage de l'enfant défavorisé est lié au contexte immédiat et, pour comprendre ce qu'il exprime, il est indispensable d'être dans ce contexte, de voir l'image qu'il décrit. L'enfant assume spontanément que l'interlocuteur est dans le même contexte que lui, même si ce n'est pas le cas. C'est ce qu'on appelle un langage implicite. Si les actes de communication de l'enfant se sont toujours effectués dans des situations de communication où tous les interlocuteurs participent au même contexte, il n'a jamais pu développer autre chose qu'un langage implicite, qui suffit dans de telles situations, mais qui est insuffisant dans toutes les autres situations qui requièrent un langage explicite, parce qu'il faut tenir compte du fait que l'interlocuteur n'a aucune référence immédiate à la situation, ce qui est très fréquent et habituel pour l'enfant d'autres milieux.

Ce ne sont là que deux exemples, choisis parmi plusieurs résultats de recherche. Ils montrent bien qu'il est nécessaire de se donner une conception du langage qui tienne compte des fonctions du langage déterminées par des règles socioculturelles, si l'on veut comprendre le développement du langage de l'enfant de milieu défavorisé.

Conclusions

Les théories et les descriptions sociolinguistiques sont encore très peu élaborées mais elles donnent déjà des indications précieuses sur les fonctions différentes que remplit le langage dans des cultures ou sous-cultures distinctes. Les études entreprises dans le domaine de l'ethnographie de la communication ont mis en évidence les principaux traits caractéristiques des situations, des événements et des actes de communication et laissent entrevoir la possibilité de dégager des régles sociolinguistiques de l'emploi de la langue. Mais dans ce domaine très particulier, nous ne devrons pas commettre l'erreur de généraliser au Québec les résultats de recherches effectuées sur d'autres entités culturelles; des recherches originales devront être réalisées sur nos réalités culturelles spécifiques, selon la perspective proposée dans ce texte qui est certainement la plus susceptible de nous amener à comprendre des réalités qui sont bien mal comprises encore.

Pour qu'elles aient un impact sur l'éducation, l'objectif de telles recherches doit être d'identifier les habiletés de communication réellement développées par l'enfant défavorisé et d'identifier aussi les habiletés de communication exigées dans le contexte scolaire. Ces recherches pourront permettre de comprendre le conflit entre la culture scolaire et l'enfant de milieu défavorisé, conflit qui est certainement plus profond qu'un conflit entre niveaux de langue. L'hypothèse à poser est que ce conflit est un conflit de communication et, comme il arrive le plus souvent dans un conflit de communication, l'une des deux parties, toujours le plus petit, coupe la communication et fait semblant d'écouter et l'autre partie, toujours le plus gros, parle tout seul et tout le temps et fait répéter ce qu'il dit par les petits.

Il n'est sans doute pas nécessaire de préciser ici qui est le petit et qui est le plus gros dans l'école.

Références

BERNSTEIN, B. et HERDERSON, Brandis. *Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization*, 1969, *Sociology*, 3, no 1.

BERNSTEIN, B., Language and Roles, in HUXLEY, Renira, et INGRAM, Elizabeth ed. *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, 1971.

CAZDEN, Courtney, JOHN, Vera et HYMES, D. *Functions of Language in the Classroom*. New York, Teachers College Press, 1972.

HAWKINS, P.R. Social Class, the normal group and reference. *Language ans Speech*, 12, 125-135.

HYMES, D. Competence and Performance in Linguistic Theory, in HUXLEY, Renira et INGRAM, Elizabeth ed. *Language Acquisition: Models and Methods*. London: Academic Press, 1971.

PAGÉ, M. Etude de la structure de la phrase: élaboration de techniques et comparaison d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1971.

La théorie de Gagné et les troubles d'apprentissage des enfants de milieux défavorisés

Aimée Leduc
Université Laval

Gagné (1970) propose un modèle hiérarchique d'apprentissage qui vise à présenter les conditions d'apprentissage qui peuvent être utiles pour améliorer l'enseignement. Son point de vue permet de formuler des hypothèses sur les "problèmes d'apprentissage" des enfants de milieux défavorisés. Nous présentons d'abord les aspects les plus importants du modèle de Gagné; nous exposons, en conclusion, quelques-unes des implications que cette théorie semble avoir pour pallier aux difficultés d'apprentissage des enfants de milieux défavorisés.

Nature de l'apprentissage

Selon Gagné (1970), l'apprentissage est un changement dans une disposition ou une capacité humaine, un changement qui a de la permanence, un changement qui ne dépend pas que du processus de croissance. Ce changement se traduit par un changement dans le comportement. Pour inférer qu'il y a eu apprentissage, il faut pouvoir observer un comportement qui n'apparaissait pas dans le répertoire du sujet avant la situation d'apprentissage. En d'autres termes, après la situation d'apprentissage, le sujet est capable d'exécuter un acte qu'il n'exécutait pas avant la situation d'apprentissage. Un changement dans le comportement peut aussi indiquer que le sujet a acquis des dispositions qu'il n'avait pas; il peut s'agir d'"attitudes", d'"intérêts" ou de "valeurs". De plus, ce changement ne doit pas être momentané; il doit persister pendant un certain temps. Enfin, ce changement doit se distinguer des changements attribuables à la croissance.

Types d'apprentissage

Gagné (1970) présente huit types d'apprentissage qui se distinguent les uns des autres par l'ensemble des conditions qui sont susceptibles de les faciliter. Chaque type d'apprentissage se situe à un niveau différent en termes de *capacité (s) interne (s)* préalables; il exige des *conditions externes* qui lui est propre pour se manifester avec efficacité.

L'identification d'ensembles de conditions d'apprentissage différentes permet actuellement d'identifier huit types d'apprentissage que nous définissons brièvement.

Il y a *l'apprentissage d'un signal* (type 1). Le sujet apprend une réponse générale et diffuse à un signal. Ainsi, grâce à l'association lecture – succès, le signal appris "lecture" peut entrainer une émotion agréable. C'est le conditionnement classique.

Dans l'apprentissage d'une *unité stimulus – réponse* (type 2), le sujet apprend une réponse précise à un stimulus discriminé. Il peut apprendre ainsi à prononcer correctement le "th" anglais. Il s'agit d'apprendre *une* seule association par conditionnement opérant.

L'apprentissage d'une *chaîne motrice* (type 3) consiste à acquérir *des* asssociations stimulus – réponse i.e. deux unités stimulus – réponse (S_s R) ou plus. Il s'agit de chaînes motrices constituées d'unités S_s R comme la capacité d'ouvrir une porte avec une clef.

La *chaîne verbale* ou *l'association verbale* (type 4) comprend des unités S_s R qui sont verbales comme la capacité de nommer un objet, de réciter un poème, de donner une définition par coeur.

Dans l'apprentissage de discriminations (type 5), le sujet apprend à donner des réponses d'identification différentes à des stimuli différents qui peuvent se ressembler sous plusieurs aspects. Il apprend des réponses différentes à différents membres d'une collection. Ainsi, il distingue un b d'un d, un p d'un q, etc...; il différencie les clés de sa maison, de

son bureau, de son automobile.

Quand un sujet apprend un *concept concret*, il acquiert la capacité de donner une réponse commune à une classe de stimuli qui peuvent être très différents les uns des autres dans leur apparence physique. Il est capable d'identifier une classe complète d'objets ou d'événements. Un sujet peut apprendre ainsi les concepts de couleur, de forme, de grandeur, de chat, de chaise, etc.

Quand une personne apprend un *concept* défini ou une *règle*, elle apprend une chaîne de concepts i.e. deux ou plusieurs concepts. Une règle est un état interne qui gouverne le comportement du sujet. Quand un individu a acquis une règle, il peut l'appliquer. Une règle, c'est donc une capacité qui permet de répondre à une classe de situations par une classe de comportements. Par exemple, un enfant qui a appris que les objets ronds roulent peut appliquer cette règle à tous les objets qui appartiennent à cette classe.

La résolution de problème est un processus au cours duquel celui-qui-apprend découvre une combinaison de règles déjà apprises qu'il peut appliquer pour résoudre une nouvelle situation-problème.

Processus d'apprentissage

Les huit types d'apprentissage requièrent des conditions différentes et se traduisent par l'acquisition de capacités différentes. Ils se produisent cependant selon un processus qui a des caractéristiques communes. Pour tous les types d'apprentissage, il y a une première phase au cours de laquelle le sujet *appréhende* un stimulus; en deuxième lieu, il y a une phase *d'acquisition* au cours de laquelle il se produit des changements dans le système nerveux qui correspondent à la capacité qui vient d'être acquise. En troisième lieu, la mémoire *emmagasine* l'entité qui vient d'être acquise pour qu'elle puisse être retenue pendant une certaine période de temps. Au cours de la quatrième phase, il y a le *retrait* au cours duquel la capacité acquise et emmagasinée se traduit par un comportement observable et mesurable.

Phase d'appréhension

La phase s'appréhension de la situation-stimulus comprend trois éléments, à savoir: l'attention, la perception et le codage.

Pour répondre à une stimulation, il faut que celui-qui-apprend "enregistre" cette stimulation. Il s'agit de *"faire attention"* au stimulus. Cet état de celui-qui-apprend se traduit par le fait de regarder ou d'écouter le stimulus approprié.

Le premier événement conduit à la *perception* du stimulus. Le sujet qui regarde une autre personne peut percevoir ses mains, ses doigts ou ses ongles; il peut aussi percevoir l'ensemble de la personne selon une disposition mentale temporaire que l'individu adopte ou qu'on lui suggère.

Il semble nécessaire d'identifier un troisième élément dans cette phase d'appréhension: le *codage* de la situation stimulus. Celui-qui-apprend appréhende un stimulus donné d'une façon idiosyncratique afin de pouvoir l'utiliser facilement. Ainsi, en regardant les lettres P.Q., une personne peut coder ce stimulus comme le sigle du parti québécois, une autre comme l'abréviation de la province de Québec et une troisième comme deux lettres consécutives de l'alphabet. Ces trois personnes perçoivent bien le stimulus; elles le codent de façon différente.

Au cours de la phase d'appréhension, il y a "enregistrement" de la situation-stimulus;

celui-qui-apprend porte attention à cette situation, la perçoit et la code.

Phase d'acquisition

Suite à l'appréhension des stimuli pertinents à l'apprentissage, le processus peut continuer. La phase suivante est l'acquisition de la capacité. Avant cet événement, il est possible de démontrer que le sujet n'exécute pas tel comportement; après cet événement, on peut observer que l'individu exécute le comportement. On peut alors inférer que le sujet a acquis une nouvelle capacité. Cette phase est facile à conceptualiser; cependant, il est difficile de l'isoler des événements qui la précèdent et de ceux qui la suivent.

Phase de "storage"

Une fois acquise, la nouvelle capacité doit être emmagasinée; elle doit être retenue pour une période de temps qui peut varier de quelques secondes à une rétention pour toute la vie du sujet.

On fait l'hypothèse qu'il y a deux sortes de mémoire: la mémoire à court terme qui peut durer jusqu'à 30 secondes et la mémoire à long terme qui peut permettre une rétention sans limite de temps. Ce serait la mémoire à court terme qui permettrait de retenir un numéro de téléphone tout juste le temps nécessaire pour le composer. Dans le cas de rétention des lois de la physique et de la chimie ou de rétention des acquisitions scolaires, il s'agit de la mémoire à long terme.

On fait l'hypothèse que, lorsqu'il s'agit de mémoire à long terme, la rétention tend à être permanente (Penfield, 1951, voir: Gagné, 1970). Si tel est le cas, il faut expliquer l'oubli par d'autres événements comme l'interférence avec d'autres capacités ou les obstacles au retrait de capacités déjà emmagasinées.

Actuellement, on connaît peu la mémoire à long terme, sa persistence dans le temps et les facteurs individuels qui peuvent interférer avec ce qui a été emmagasiné. On sait qu'il y a rétention à long terme et que cette rétention est plus ou moins stable.

Phase de retrait

Quand un individu doit démontrer ou utiliser ce qu'il a appris, il doit faire un retrait de l'entité acquise et emmagasinée.

Gagné établit une distinction entre la reconnaissance, le rappel d'une information verbale et le rétablissement d'habiletés intellectuelles.

Celui-qui-apprend peut retenir et effectuer un retrait relativement à un endroit, un objet, une mélodie, une odeur qu'il a appréhendés antérieurement. Il s'agit de distinguer un stimulus déjà appréhendé de stimuli "nouveaux". Il s'agit de reconnaître un stimulus appréhendé antérieurement. C'est le type de retrait le plus facile.

Le rappel d'une information verbale est un type de retrait fréquent. Il s'agit d'évoquer le nom des objets, des actions, des qualités d'objets et des événements. Dans ce cas, on demande au sujet d'énoncer, d'identifier verbalement, de dire quelque chose. Il s'agit essentiellement de rappel d'informations verbalisables.

Le rétablissement d'habiletés intellectuelles est une forme de retrait qui s'applique aux habiletés qui comprennent des activités symboliques comme les discriminations, les concepts concrets, les concepts définis, les règles et les combinaisons de règles. L'apprentissage de ces habiletés est fortement influencé par leur organisation hiérarchique qui rend l'apprentissage d'une habileté dépendant de l'apprentissage antérieur des habiletés qui

occupent un rang inférieur dans la hiérarchie. Le rétention de ces habiletés est aussi affectée par leur organisation hiérarchique; en effet, il est difficile de concevoir qu'un sujet puisse retenir une habileté qui occupe un rang supérieur dans la hiérarchie sans qu'il ait retenu une habileté pertinente d'un rang inférieur.

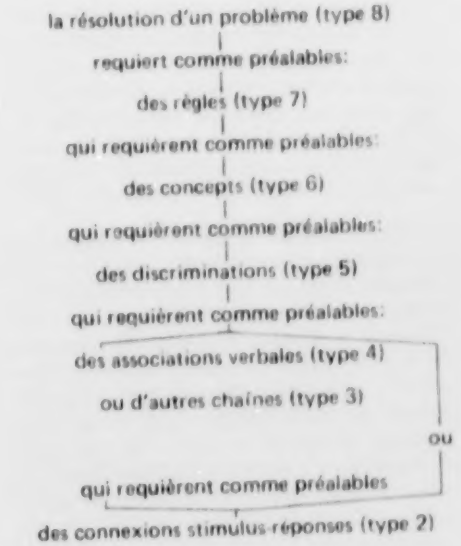
Gagné (1970) propose le terme "rétablissement" d'habiletés intellectuelles pour distinguer ce type de retrait du rappel d'informations verbales. Il s'agit d'une distinction très importante puisque dans le cas du rappel d'informations verbales, l'individu doit *dire* quelque chose, alors que, dans le cas de retrait de capacités intellectuelles, il doit *faire* quelque chose. Pour indiquer qu'il peut rétablir une habileté intellectuelle, l'individu doit exécuter une performance qui exige l'utilisation de cette habileté dans une situation *nouvelle*. Ces deux types de retrait obéissent probablement à des lois différentes. Ils se mesurent également de façon différente. Ainsi, l'énoncé d'une définition ne permet pas d'inférer que l'individu peut classifier des membres de la classe qui sont nouveaux pour lui; il ne permet pas d'inférer qu'il a acquis un concept défini. Il s'agit ici d'une distinction fort importante pour ceux qui se préoccupent d'apprentissage scolaire puisque, à l'école, on se limite souvent au rappel d'informations verbales mémorisées lorsqu'il s'agit d'habiletés intellectuelles comme les concepts et les règles.

Pour chacun des huit types d'apprentissage identifiés par Gagné (1970), il y aurait donc une séquence d'événements qui comprendraient l'attention, la perception et le codage (phase d'appréhension), l'apprentissage au sens restreint du terme (phase d'acquisition), la rétention, le "storage" mnémonique (phase de "storage") et le retrait sous forme soit de reconnaissance, soit d'évocation d'informations verbales, soit de rétablissement d'habiletés intellectuelles (phase de retrait).

Conditions d'apprentissage

Les huit types d'apprentissage se caractérisent par des ensembles de conditions internes et externes qui les distinguent les uns des autres. Chacun commence avec un *état différent de l'organisme* et se termine par une *capacité différente*.

Pour distinguer les types d'apprentissage les uns des autres, la classe de conditions la plus importante c'est l'état initial de l'organisme, les préalables. Ce critère permet de présenter la hiérarchie d'apprentissages suivante:



L'évidence empirique ne permet pas actuellement de considérer un signal (type 1)

préalable à l'apprentissage d'une connexion stimulus-réponse.

Gagné (1970) résume les conditions internes essentielles pour chaque type d'apprentissage. Dans le cas de l'apprentissage d'un signal, il doit y avoir un réflexe naturel, une réponse émotive réflexe comme la peur, la colère, le plaisir. Pour apprendre une unité stimulus-réponse, il faut qu'il y ait dans le répertoire possible du sujet un comportement volontaire qui peut être suivi d'une conséquence renforçante. Dans le cas des chaînes motrices, il faut que celui-qui-apprend ait déjà acquis des connexions individuelles, des unités stimulus-réponses. Pour apprendre des chaînes verbales, le sujet doit avoir acquis des connexions individuelles incluant un "codage". L'apprentissage de discriminations présuppose l'acquisition de connexions individuelles ou de chaînes. L'apprentissage de concepts concrets repose sur l'apprentissage de descriminations. Les concepts concrets sont préalables à l'apprentissage de concepts définis et de règles. Enfin, l'apprentissage de règles est préalable à la résolution de problème.

Gagné (1970) présente un résumé des *conditions externes* essentielles qui conviennent à chaque type d'apprentissage. Pour faciliter l'apprentissage d'un *signal,* il faut présenter le signal et le stimulus qui provoque la réponse réflexe de façon contigue et il faut répéter ce pairage. Dans le cas *d'une connexion stimulus-réponse,* il faut, de façon répétée, présenter le renforceur de façon contigue par rapport à la réponse. Pour aider un sujet à apprendre une *chaîne motrice,* on s'assure d'abord que les unités $S_S \rightarrow R$ sont apprises; il s'agit ensuite de les rétablir dans la séquence adéquate en présentant des indices. On peut commencer par le comportement terminal ou par la première connexion de la chaîne. La contiguité entre les chaînes, et la présentation d'un renforceur potentiel contingent au comportement sont des conditions externes importantes pour l'établissement de chaînes motrices. Pour les *chaînes verbales,* il faut présenter les unités dans la séquence appropriée, demander à celui-qui-apprend de donner la réponse requise, présenter des indices qui aident à établir la séquence, fractionner la chaîne en parties et permettre au sujet de savoir si ses réponses sont correctes. Pour l'apprentissage de *discriminations,* il faut présenter au sujet tous les stimuli un par un afin de l'aider à rétablir les chaînes pour chaque unité; il faut aussi de la répétition et une confirmation des réponses correctes. Au cours des répétitions, il peut être utile soit d'établir des contrastes entre les stimuli, soit de diminuer progressivement les différences entre les stimuli. Pour l'apprentissage de *concepts concrets,* il s'agit essentiellement, pour le sujet, de répondre à une variété de stimuli qui appartiennent à la même classe mais dont l'apparence est différente. Pour l'apprentissage de *concepts définis* et de *règles,* il faut donner les indices pour aider à former la chaîne des concepts qui les composent en contiguité les uns avec les autres et dans la séquence appropriée. De plus, il faut demander de les appliquer à des exemples spécifiques. Pour résoudre un problème, il faut qu'il y ait contiguité entre les règles que le sujet doit combiner et la situation stimulus qui présente le problème. Cette contiguité peut être facilitée par le rappel des règles pertinentes. Des directives verbales peuvent "guider" le processus de résolution de problème dans certaines directions.

Préconditions d'apprentissage

Selon Gagné (1970), il y a des conditions qui précèdent l'apprentissage et qui détermi-

nent la probabilité que telle ou telle capacité soit apprise. Il s'agit de préconditions internes qui doivent être présentes au moment d'un apprentissage. Ces préconditions sont l'attention, la motivation et la "readiness" développementale.

Pour que le sujet puisse observer les stimuli qui font partie des conditions externes d'apprentissage, il doit diriger ses organes sensoriels vers la source de stimulation, discriminer les caractéristiques essentielles du stimulus, maintenir les indices internes qui déterminent les séquences de comportements et continuer une activité en dépit des distractions qui peuvent provenir de l'extérieur ou de son propre corps. Il s'agit de capacités qui appartiennent à la catégorie: *"disposition d'attention"*.

Gagné (1970) considère la *motivation* comme une précondition d'apprentissage. Il se limite aux types de motivation qui sont reliés au processus d'apprentissage et aux procédés d'enseignement. Il s'agit de la motivation sociale et de la motivation pour la tâche ou du désir de "se réaliser" (achievement motivation). La motivation sociale inclut les besoins d'affiliation, d'approbation sociale, d'estime, etc . . . Dans le deuxième cas, il s'agit du désir de connaître pour connaître, une motivation intrinsèque puissante pour l'apprentissage scolaire (Ausubel, 1968). McClelland *et al.* (1953) prétendent que l'individu peut acquérir, à des degrés divers, un trait de personnalité qui se caractérise par un besoin de réussir et qui explique un grand nombre de ses activités d'apprentissage scolaire. Dans ce cas, il peut aussi s'agir du concept de compétence (White, 1959); il s'agit d'un type de motivation qui a une origine biologique et qui est associée à des sources de motivation comme l'exploration, l'activité et la manipulation. Gagné souligne que White (1959, voir Gagné, 1970) affirme que plusieurs activités de l'enfant peuvent s'expliquer, non par la satisfaction de besoins, mais par la persistance d'activités qui constituent une interaction efficace avec le milieu et qui sont accompagnées d'un "sentiment d'efficacité".

Pour les auteurs de ces théories, il s'agit d'une motivation qui peut s'apprendre. Dans tous les cas, celui-qui-apprend peut être récompensé et ses apprentissages subséquents peuvent être facilités par la réalisation de tâches d'apprentissage qui correspondent à ses capacités.

La troisième précondition est la "readiness" des états et processus cognitifs qui sont préalables à un acte d'apprentissage. Gagné présente la "readiness" en termes d'apprentissages cumulatifs. Les différences entre les individus seraient surtout dues à des différences dans le nombre et le type d'habiletés intellectuelles préalablement acquises. A n'importe quel âge, un élève peut avoir de la difficulté à acquérir une nouvelle capacité parce qu'il n'a pas d'abord acquis une habileté intellectuelle préalable.

Un état de "readiness expérimentale" pour l'apprentissage de n'importe quelle habileté intellectuelle serait la présence d'habiletés intellectuelles préalables pertinentes. L'histoire d'apprentissage d'un individu serait cummulative. Les unités $S_s \rightarrow R$ et les chaînes forment la base pour l'apprentissage des discriminations et des concepts; ces derniers permettent un transfert vertical positif pour l'apprentissage de règles; ces dernières supportent l'apprentissage de règles plus complexes et la résolution de problème. Parmi les règles apprises, il y a les stratégies cognitives qui permettent à l'individu de résoudre plusieurs types de problèmes, quel qu'en soit le contenu.

L'apprentissage permet d'acquérir une capacité. Il a également un effet cumulatif. En effet, l'acquisition d'une habileté intellectuelle est transférable à un grand nombre d'habiletés d'un rang supérieur dans la hiérarchie et à un grand nombre de problèmes à résoudre. A mesure que l'individu se développe, il augmente son répertoire d'habiletés intellectuelles. Ce qui signifie que les possibilités de combiner les habiletés apprises, en les transférant à l'apprentissage d'habiletés d'un rang supérieur, augmente de façon exponentielle. Les effets cumulatifs d'apprentissage seraient la cause d'une augmentation de la "puissance" intellectuelle que l'on observe chez les adolescents et chez les adultes.

Contrairement aux théories des stades de développement de l'intelligence comme celle de Piaget (1956), Gagné attribue le développement intellectuel aux effets cumulatifs de l'apprentissage d'habiletés intellectuelles spécifiques. La "readiness" pour un nouvel apprentissage dépend alors du répertoire d'habiletés intellectuelles acquises par l'individu, habiletés apprises antérieurement et pertinentes à une tâche d'apprentissage spécifique. Les enfants peuvent donc apprendre n'importe quelle habileté intellectuelle pourvu qu'ils en aient appris les préalables pertinents.

Enseignement

Du modèle présenté par Gagné, deux principaux types d'implications se dégagent au niveau de la planification de l'enseignement et de l'enseignement proprement dit. Il s'agit des hiérarchies d'apprentissage et de la séquence des événements d'enseignement.

Hiérarchies d'apprentissage

L'importance des conditions internes d'apprentissage et de l'hypothèse de l'apprentissage cumulatif invite à construire des programmes et des plans d'enseignement sous forme de hiérarchies d'apprentissage.

Pour construire une hiérarchie d'apprentissage, il faut analyser une tâche d'aprentissage pour déterminer les tâches qui lui sont préalables en partant des éléments les plus élevés dans la hiérarchie et en identifiant, à chaque niveau, les tâches préalables pertinentes. Cette analyse se termine quand on assume que tel niveau correspond à des capacités déjà acquises par les sujets auxquels la hiérarchie est applicable. Quand ce genre d'analyse se poursuit jusqu'au point où l'on arrive à établir un ensemble de capacités ordonnées les unes par rapport aux autres de façon telle que les habiletés préalables soient représentées dans une position subordonnée qui indique qu'elles doivent être acquises avant la capacité qui occupe un rang plus élevé, on a une hiérarchie d'apprentissage.

Dans une hiérarchie d'apprentissage, le sujet apprend la capacité superordonné plus facilement s'il a déjà appris la capacité subordonnée et s'il peut la rétablir. On choisit chacune des capacités subordonnées en vue d'un transfert positif par rapport à l'apprentissage de la capacité superordonnée. Par conséquent, une hiérarchie d'apprentissage présente un ensemble d'habiletés intellectuelles qui sont ordonnées les unes par rapport aux autres de façon à permettre un transfert positif important des habiletés subordonnées aux habiletés superordonnées auxquelles elles sont reliées.

Evénements d'enseignement

Une hiérarchie d'apprentissage permet d'identifier les capacités préalablement acquises par celui-qui-apprend; par conséquent, elle permet d'identifier les capacités à acquérir et la séquence selon laquelle elles doivent être apprises. Elle permet de tenir compte des con-

ditions internes d'apprentissage. Les éléments qui composent la "readiness" pour l'apprentissage i.e. l'attention, la motivation et la "readiness" développementale complètent la liste des conditions internes d'apprentissage. Il reste à planifier le contrôle des conditions externes d'apprentissage, c'est-à-dire l'enseignement.

Du processus général commun à tous les types d'apprentissage et des conditions externes propres à chaque type d'apprentissage, Gagné (1970) dégage un ensemble d'événements d'enseignements, chacun d'entre eux ayant une fonction propre. Il ajoute que la fonction de chacun de ces événements est essentielle; par conséquent, si l'un des événements d'enseignement est omis, l'apprentissage ne peut se faire qu'avec difficulté.

La fonction générale de ces événements est d'assurer que le réglage et la séquence des événements internes soient adéquats pour permettre l'acquisition d'une capacité, sa rétention et son transfert. Les fonctions spécifiques de ces événements sont les suivantes: attirer et contrôler l'attention, informer celui-qui-apprend du comportement attendu au terme de l'apprentissage, stimuler le rappel des capacités préalables pertinentes, présenter les stimuli inhérents à la tâche d'apprentissage, guider l'apprentissage, donner un "feedback", évaluer les objectifs poursuivis, prévoir le transfert et assurer la rétention.

Gagné distingue donc huit types d'apprentissage qui ont un processus commun mais des ensembles de conditions internes et externes différentes. De ce processus et de ces conditions, il dégage la nécessité, pour faciliter l'apprentissage, de construire des hiérarchies d'apprentissage et des séquences d'événements d'enseignement.

Conclusions

La théorie de Gagné permet de conclure qu'il y a deux types de différences individuelles, à savoir le répertoire de capacités préalables et la quantité d'aide dont un sujet peut avoir besoin pour apprendre. Si tel est le cas, les enfants de milieux défavorisés n'auraient pas de problèmes spécifiques d'apprentissage. Il n'y aurait que des problèmes de structuration de contenus et d'enseignement qui puisse expliquer que plusieurs de ces enfants ont un rendement scolaire inférieur.

Il est peut être important d'explorer de nouvelles pistes de recherche dans lesquelles les paramètres importants deviendraient d'une part, les événements d'enseignement reliés au processus d'apprentissage et à ses conditions d'efficacité et d'autre part, les capacités acquises, retenues et transférables.

Références

AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: a cognitive view.* New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.

GAGNÉ, R.M. *The conditions of learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.

McCLELLAND, D.C. ATKINSON, J.W., CLARK, R.A., and LOWELL, E.L. *The achievement motive.* New York: Appleton-Century Crafts, 1953.

PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence.* Paris: Librairie Armand Colin, 1956.

WHITE, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review,* 1959, 66, 297-333.

Quelques perspectives théoriques concernant le déficit de la motivation scolaire d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés.

Michel Claes
Université de Montréal

Torrance signalait dans un article publié en 1965 le contraste entre le faible taux de recherches publiées concernant des problèmes de motivation et ce qu'à l'époque un panel de hauts responsables de l'éducation aux États-Unis identifiait comme une des priorités majeures de la recherche en éducation. Marx et Tombaugh (1967) ont d'ailleurs relevé systématiquement le pourcentage réduit d'articles centrés sur des questions de motivation scolaire dans les différentes revues de psychologie pédagogiques; pour la période 1951-55, 2% de l'ensemble des articles y sont consacrés. La situation semble quelque peu plus favorable pour la période 1961-65 puisque 4% des articles concernent des questions de motivation scolaire.

Je n'ai pas, pour ma part, poursuivi ce travail de compilation afin d'évaluer si la courbe de l'intérêt de la psychologie scolaire pour des problèmes de motivation était croissante ou non. Ce que je peux constater quotidiennement par contre, c'est un intérêt très vif des professeurs, particulièrement à l'école secondaire, pour des questions telles que: "pourquoi tant d'élèves normalement doués pour la réussite manifestent-ils si peu d'intérêt pour le travail scolaire?"; et un intérêt plus marqué encore pour la question: "comment faire pour intéresser les élèves aux matières scolaires?".

Sans doute la première question renvoit-elle à d'autres interrogations plus vastes sur l'école et les valeurs qu'elle véhicule. Les recherches sur la motivation scolaire ont tenté, plus modestement, de cerner des dimensions plus limitées et plus directement manipulables de cette question en tâchant d'identifier ce qui peut être à l'origine de la tendance à mobiliser l'énergie face à des tâches scolaires, à orienter cette énergie et à la maintenir avec persistance. Ce sont ces courants de recherche que je voudrais rapidement rapporter ici en mettant un accent particulier sur les travaux réalisés auprès des milieux socio-économiquement défavorisés.

La première perspective théorique qui peut nous guider en motivation scolaire a été développée par McClelland et Atkinson autour du concept de *Need for Achievement*, le besoin d'accomplissement. Il existerait, selon ces auteurs, une tendance différentielle, d'un individu à l'autre, à mobiliser de l'énergie quand la personne effectue une tâche qui implique une confrontation avec des standards d'excellence, que ces standards lui viennent de la situation, qu'ils viennent des exigences de l'entourage ou de l'individu lui-même.

Il n'est pas surprenant que cette théorie ait trouvé un champ d'application privilégié à l'école puisque c'est précisément ce qu'on demande à l'élève dans l'exécution de la plupart de ses tâches, on lui propose de "bien faire" ce qu'il fait, on exige de lui qu'il se conforme à des standards pour que ces travaux soient acceptés.

Les premiers travaux de McClelland et Atkinson se sont centrés sur la mise au point d'un instrument de mesure apte à évaluer ce besoin d'accomplissement. C'est une technique d'analyse de contenu d'histoires produites à partir de planches apparentées au T.A.T. qui a été retenue. A partir d'images projetées on demande au sujet de produire une histoire en le guidant par différentes questions: qui sont les personnages? Que font-ils, que ressentent-ils? Qu'est-ce qui va se passer? Une rigoureuse analyse de contenu permettant un indice de fidélité, entre différents correcteurs, de .90, permet d'évaluer le niveau de besoin d'accomplissement des sujets.

Ainsi devant une planche représentant un personnage qui s'occupe à des vagues manipulations, le sujet qui raconterait l'histoire suivante serait coté haut en besoin d'accomplissement. "C'est une personne qui cherche à découvrir un médicament pour guérir le cancer, elle travaille depuis longtemps mais un jour elle va trouver. Elle fera beaucoup de bien à l'humanité et obtiendra le prix Nobel".

Cette technique de mesure a été éprouvée par différentes recherches de validation; parmi celles-ci de nombreuses recherches ont pu mettre à jour l'existence d'une relation significative entre le besoin d'accomplissement et la réussite scolaire. La compilation réalisée par Klinger (1966) montre que sur 13 recherches publiées concernant des élèves de l'élémentaire et du secondaire 10 témoignent d'une relation significative entre besoin d'accomplissement et performance scolaire. Parmi les recherches montréalaises citons la recherche de Lajoie (1973) réalisée auprès d'élèves sous-productifs et bons productifs d'Outremont (élèves de Q.I. comparable mais dont le premier groupe réalise de faibles performances scolaires) qui obtient une moyenne de besoin d'accomplissement de 10.3 chez les bons productifs et de 3.7 chez les sous productifs. Ces différences sont hautement significatives.

La question soulevée par ces techniques est la suivante: l'expression imaginaire de thèmes d'accomplissement révèle-t-elle réellement un mécanisme motivationnel de base chez l'individu ou révèle-telle autre chose? L'élève bien scolarisé a-t-il produit l'histoire du prix Nobel parce qu'il est personnellement animé par ce type de dynamisme ou, plus simplement, parce que c'est le genre de chose qui est valorisée dans son milieu, sa famille ou son entourage scolaire.

Une telle question soulève des problèmes sérieux sur la théorie de la motivation à l'accomplissement. Cependant McClelland ne nie nullement l'incidence de l'environnement sur la motivation à l'accomplissement; pour lui cette motivation est acquise, le rôle de la culture et celui du milieu environnant sont déterminants sur la genèse de ce besoin d'accomplissement.

McClelland (1961), rapporte à ce sujet des recherches assez fascinantes sur le contenu des contes et des histoires populaires racontées aux enfants dans différentes cultures. Dans les cultures qui valorisent l'accomplissement personnel et l'esprit d'entreprise, les cultures juives ou protestantes notamment, on raconte de façon privilégiée aux enfants des histoires dont les personnages, par leur ingéniosité ou leur esprit d'entreprise, parviennent à contrôler l'environnement et à vaincre les obstacles qui se présentent à eux. Ces thèmes sont pratiquement absents dans les contes racontés aux enfants de certaines cultures africaines et polynésiennes.

Rosen (1959) a pu montrer que les facteurs ethniques étaient également déterminant dans la construction du besoin d'accomplissement. Dans son échantillon les juifs et les protestants viennent en tête quant à l'expression, à la valorisation de l'accomplissement et à l'esprit d'entreprise alors que le groupe des Canadiens français se situe assez bas (Il s'agit de Canadiens français immigrés aux Etats-Unis).

Quant aux différences concernant les classes sociales, toutes les recherches entreprises sur ce thème confirment une relation entre la classe sociale et la motivation à l'accomplissement. Rosen (1956) qui analyse la relation entre classe sociale et syndrome d'accomplissement trouve approximativement 75% de "high-achievers" et 25% de "low-achievers" dans les classes supérieures; ces chiffres s'in-

versent dans les classes défavorisées où il identifie 75% de "low-achievers". D'autres recherches n'obtiennent pas des résultats aussi sévères mais toutes confirment une nette supériorité de l'expression et de la valorisation de l'accomplissement des classes moyennes sur les classes défavorisées.

La première explication de ce fait concerne l'aliénation des milieux défavorisés à leur condition. Cela est plus particulièrement notoire dans toutes les recherches qui utilisent le questionnaire de valorisation de l'accomplissement. Des items comme: "le secret du bonheur est de ne pas attendre trop de choses de la vie et de se satisfaire de ce qu'on a" ou encore "planifier les choses pour l'avenir ne peut que rendre une personne malheureuse puisque le plus souvent les projets ne se réalisent pas", sont majoritairement choisis dans les milieux défavorisés et majoritairement rejetés dans les classes moyennes.

L'autre explication est à caractère génétique. Les recherches de Winterbottom (in Atkinson, 1958), de Rosen et d'Andrade (1959) ont montré que le besoin d'accomplissement s'acquiert et se développe très tôt dans l'enfance, et que le rôle de la mère était central dans cette acquisition. Les mères d'enfants ayant un besoin d'accomplissement élevé ont des attitudes éducatives différentes des mères d'enfants à faible besoin d'accomplissement. Elles favorisent plus précocement l'entraînement à l'indépendance et, surtout, elles guident les apprentissages de la maîtrise en évaluant l'enfant et en récompensant plus souvent ses réussites. Tout cela implique une disponibilité psychologique et matérielle de la mère qui, bien des recherches en témoignent, n'est pas souvent le fait de la mère des milieux défavorisés.

Sur le plan de la motivation à l'accomplissement le tableau n'est pas très réjouissant en ce qui concerne les milieux défavorisés. Le seul point positif relevé par Atkinson (1965) concerne le fait que les élèves de milieux défavorisés ayant un besoin d'accomplissement élevé réussissent aussi bien scolairement que les enfants de milieux moyens ayant également ce besoin de façon élevée. Le problème est qu'ils sont beaucoup moins nombreux.

Irwin Katz (1967), qui s'intéresse aux problèmes de la motivation scolaire d'enfants noirs aux Etats-Unis, doute que cette théorie du besoin d'accomplissement puisse réellement rendre compte du déficit motivationnel de ces enfants qui réaliseraient ce besoin ailleurs qu'à l'école, sur les terrains de jeu et de sport notamment. Il pense que si les enfants de milieux défavorisés se montrent si peu intéressés aux tâches scolaires c'est que ces activités n'ont pas pour eux une signification personnelle. Ce qui peut conférer une signification à une tâche qu'un individu réalise c'est la possibilité que possède cet individu de la contrôler. Pour ce faire il doit avoir intériorisé les standards qui lui permettront de s'auto-évaluer. Katz estime que les élèves sous-productifs des groupes minoritaires ont mal intériorisé ces critères et que, de plus, ils ont développé une anxiété devant l'échec qu'ils anticiperaient dans n'importe quelle tâche au point de se dévaloriser en vue de neutraliser cette anxiété.

Les hypothèses de Katz m'ont conduit avec Ramzi Salamé à mettre en place une recherche sur le comportement d'auto-évaluation d'élèves sous-productifs de milieu défavorisé de Montréal. Nous avons pu observer une tendance chez ces enfants à s'auto-critiquer dans des tâches où leur performance étaient cependant objectivement bonnes. Il est apparu également que ces enfants présentaient une grande diffi-

culté à s'auto-évaluer, principalement parce qu'ils n'ont pas intégré les standards qui leur permettent d'évaluer adéquatement leur production. On peut en conclure que ces élèves ont développé un sentiment subjectif d'incompétence, même dans des tâches non scolaires comme des dessins à composer à partir de papiers de couleur.

Ce fait comme celui d'avoir développé une incapacité de contrôler sa propre performance peut, je pense, constituer un facteur explicatif important du peu d'énergie que l'élève sous-productif de milieu défavorisé manifeste devant les tâches scolaires.

Un troisième courant de recherche, que je voudrais aborder rapidement, a été développé autour du thème de l'attribution de la causalité des effets du comportement; globalement, ces perspectives se construisent autour de la question suivante: "à quoi j'attribue les causes de mes réussites ou de mes échecs? Est-ce à mon propre comportement ou à des causes extérieures comme le hasard ou la chance?"

Coleman (1966) a pu montrer dans l'enquête qu'il a menée sur l'ensemble des groupes défavorisés des Etats-Unis que cette variable, qu'il appelle intériorisation/extériorisation présente le niveau de corrélation le plus élevé avec la réussite scolaire.

On sait, depuis les enquêtes de Sherif (1964), que les adolescents de milieux défavorisés ont des standards de réussite personnelle élevés mais, qu'en même temps, ils développent une attitude quasi-magique devant les moyens d'accéder au succès. Les média d'information ne sont d'ailleurs pas étrangers à cette mystique.

Certains, comme de Charms (1971), pensent que c'est sur cette variable qu'il faut agir si on veut apporter des changements dans les processus motivationnels des élèves de milieux défavorisés.

A cet égard, si la recherche dans le domaine de la motivation scolaire offre un champ très ouvert à l'investigation théorique, des tentatives intéressantes ont été réalisées dans la mise en place de programmes de stimulation de la motivation scolaire auprès d'élèves de l'enseignement secondaire. J'ai pu travailler à l'adaptation de tels programmes et l'évaluation des changements observés, notamment dans le rendement scolaire, me paraît encourageante.

Mais ce sont des programmes systématiques réalisés auprès des professeurs qui pourront apporter des réponses à la question posée au début: "comment intéresser les étudiants aux activités scolaires". De tels programmes visant à développer des climats de classe et de structures d'apprentissage plus motivants ont été mis en place récemment et l'incidence des effets de ces programmes sur la classe sont en cours d'évaluation.

Références

ATKINSON, J.W. The mainsprings of achievement oriented activity. in Krumboltz, J.D. *Learning and educational process*. Chicago: Rand McNally, 1965.

CLAES, Michel et SALAME, Ramzi. *Une investigation du sentiment de compétence subjective de deux groupes d'élèves sur-et sous-productifs*. Article à paraître.

COLEMAN, J.S. *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Education, Washington, D.C., 1966.

de CHARMS, R. Personnal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 1972, 2, 2, pp. 95-113.

KATZ, Irwin. The socialisation of academic motivation in minority group children. In Jones, M.R. (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press 1967.

KINGER, E. Fantary need achievement as a motivational construct. *Psychological Bulletin*, 1966, 66, 206-220.

LAJOIE, Dollard. La motivation à l'accomplissement chez les sur et sous-productifs à l'élémentaire. Mémoire de maitrise inédit. Université de Montréal, 1973.

McCLELLAND, D.C. *The achieving society*. New Jersey: Van Nostrand Co., 1961.

ROSEN, B. Race, ethnicity and the achievement syndrome. *American sociological Review*, 1959, 24, 417-460.

ROSEN, B. The achievement syndrome. *Americal sociological Review*, 1956, 21, 203-211.

ROSEN, B. D'ANDRADE, R. The psychosocial origins of achievement motivation. *Sociometry*, 1959, 22, 185-218.

TORRANCE, P. Motivating children with school problems. In, TORRANCE, P. and STORM, R. *Mental health and achievement*. New York: John Willey, 1965.

WINTERBOTTOM, M.R. The relation of need for achievement to learning experiences in independance and mastery. In, ATKINSON, J.W. *Motives in Fantary, Action and Society*. New Jersey: Van Nostrand Co., 1958.

MARX, M. et TOMBAUGH, T. *Motivation*. San Francisco, Chandler Publishing, 1967.

Education et classes sociales

Marcel Fournier
Université de Montréal

Parler de l'éducation en milieux défavorisés, c'est en quelque sorte aborder, sous un aspect particulier, le problème général de la "démocratisation" du recrutement de la population scolarisée. L'on se trouve donc à poursuivre un débat qui, depuis le début des années 1960, mobilise nombre de Québécois. L'idéologie que partagent la plupart des tenants de la démocratisation du système d'enseignement (dont les auteurs du Rapport Parent) est la suivante: 1) la société démocratique doit accorder à chacun de ses membres les mêmes chances de "réussir" et 2) compte tenu qu'il existe une relation étroite entre réussite scolaire et réussite sociale, cette société doit accorder à chacun de ses membres les mêmes chances d'accéder à l'éducation. L'objectif n'est pas de créer une société égalitaire où toute compétition ou rapport de force disparaît et où toute hiérarchie (dirigeant /dirigé), supérieur/inférieur; etc.) est inexistante, mais tout simplement d'assurer une égalisation des chances de chaque citoyen devant la "vie". Et lorsqu'on affirme "Qui s'instruit, s'enrichit", de fait l'on veut se faire dire qu'il y a d'autant plus de chances qu'un individu accède à des positions supérieures (de hauts revenus et de grand prestige social) que celui-ci a acquis une éducation supérieure et donc qu'il a acquis une plus grande compétence, le plus souvent mesurée par la valeur du diplôme obtenu. Le raisonnement qui est alors effectué est, présenté de façon schématique, le suivant:

réussite scolaire → compétence → réussite sociale
(diplôme)

Avant d'analyser (et de critiquer) ce raisonnement, il convient cependant de s'interroger sur la réussite scolaire elle-même, et plus précisément sur les conditions économiques, sociales et culturelles de cette réussite. Il est maintenant connu que l'élimination des obstacles économiques (gratuité scolaire), les transformations des structures organisationnelles du système d'enseignement (polyvalentes, C E G E P) et enfin les innovations proprement pédagogiques (utilisation de l'audio-visuel, élimination de l'évaluation, etc.) sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la démocratisation du système d'enseignement. Le système d'enseignement est demeuré ce qu'il est, c'est-à-dire une institution qui contribue à la reproduction de la structure des rapports entre groupes ou classes sociales. (1)

(1) A ce sujet, voir P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La reproduction*, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit, Paris, 1970.

Dans ce texte, nous nous limiterons à analyser le problème de "l'inégalité des chances" des divers groupes ou classes sociales québécoises de langue française. Il est évident que si l'on tenait compte des groupes ethniques canadiens-français et canadiens-anglais, le problème serait quelque peut différent: il apparaîtrait alors qu'une des fonctions spécifiques du système d'enseignement francophone n'est pas de transformer la division sociale du travail qui existe entre les membres des deux groupes ethniques mais de contribuer à la reproduction des rapports de force entre ces groupes en formant ceux-là mêmes qui occupent les postes de médiation entre ces groupes. Contrairement à l'idée fréquemment exprimée, à savoir que l'augmentation du taux de scolarisation des Canadiens-français et donc l'acquisition d'un plus grand capital scolaire et culturel entraînent une transformation importante de la division du travail entre les groupes ethniques, il semble plutôt que la réforme de l'éducation et plus particulièrement le développement du système universitaire soient, pour les membres de la classe moyenne (en particulier ceux de sa fraction supérieure) et aussi pour les membres de la classe supérieure, qui ne possèdent pas le capital économique

C'est pourquoi des chercheurs et aussi des responsables de l'éducation (fonctionnaires, directeurs, pédagogues, etc.), qui ont pris conscience des limites de toute action proprement pédagogique ou institutionnelle, se sont intéressés aux milieux sociaux et culturels dont proviennent les jeunes qui fréquentent les institutions scolaires. Leur hypothèse, qu'ils ont d'ailleurs en partie vérifiée, est que si l'étudiant issu d'un milieu défavorisé a moins de chances de réussir à l'école et de poursuivre des études supérieures, c'est que son milieu ne lui a pas transmis les dispositions culturelles (goût de l'étude, acceptation de l'autorité du professeur, capacité de verbalisation, etc.) indispensables à la réussite scolaire.

Même si l'objectif de l'étude *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones* [1] n'était pas d'étudier spécifiquement l'influence du milieu familial sur la réussite scolaire, cette étude n'en a pas moins permis de recueillir des données comparatives sur la population de divers quartiers de Montréal. Dans ce texte, nous nous limiterons à présenter les quelques résultats de cette recherche qui peuvent intéresser l'audition en ce sens qu'ils permettent de voir comment les enfants n'ont pas, en fonction même de leur origine sociale, les mêmes chances de réussir à l'école.

Le rapport au temps

Une des dispositions qu'exige de l'enfant l'école est celle de pouvoir établir une relation entre ses activités actuelles (études) et ses activités futures (occupations), d'être capable de différer la gratification[1]. Or, cette "gratification différée", qui est caractéristique du travail pédagogique actuel, suppose chez l'enfant un ensemble d'attitudes particulières à l'égard du temps: par exemple, celui-ci doit pouvoir organiser son existence par rapport à un point de fuite absent, abstrait et quasi-imaginaire. La "prévision" doit en quelque sorte remplacer la "prévoyance"[2].

Dans notre étude, le problème du rapport au temps a été abordé de diverses façons. Nous avons d'abord tenté de mesurer l'"orientation active", i.e. la propension à être orienté

(1) Lamarche, Y., M. Roux et R. Sévigny (Eds.), *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1973, 2 vol. Les populations étudiées sont celles des quartiers ou villes suivantes: Centre-Sud, Maisonneuve-Hochelaga, Rosemont, Brossard et Outremont.

nécessaire à un développement autonome du Québec, des moyens certes de conserver ou d'obtenir des postes à hauts revenus mais aussi et surtout de se reproduire en tant que groupes d'"intermédiaires", c'est-à-dire en tant que fraction dominante d'un groupe ethnique dominé.

(1) Voir à ce sujet: H. Gintis, "Education, Technology and Characteristics of Worker Productivity", *The American Economic Review*, vol. LXI, no. 2, May 1971, pp. 266-279. Il en est, selon celui-ci, du travail pédagogique comme du "procès du travail": ces activités ne fournissent pas actuellement de gratifications immédiates et ne sont réalisées qu'en fonction de gratifications "externes" (par exemple l'argent ou le statut social).

(2) Au sujet de cette distinction voir: P. Bourdieu, "La société traditionnelle. Attitude à l'égard du temps et conduite économique", *Sociologie du travail*, 1, janvier-mars 1963, pp. 24-44.

activement ou passivement à la vie"[1], des populations des différents quartiers de Montréal. Il est apparu que les membres des classes sociales populaires (en particulier du quartier de Centre-Sud) ont une orientation beaucoup plus passive que les membres des autres classes sociales: l'on est d'autant moins disposé à "attendre beaucoup de la vie", à "se soucier de l'avenir" ou à "faire des plans" que l'on occupe une position inférieure ou que l'on a un statut socio-économique bas.

Ce résultat n'est cependant pas le même que celui obtenu dans une seconde étape de la recherche, qui consistait à effectuer des entrevues en profondeur auprès d'une population limitée de chacun des quartiers. En effet, toutes les personnes interrogées reconnaissent, et ce indépendamment de leur position sociale ou de leur origine sociale que "faire des projets" est "important", "normal" et "vital" et affirment faire des projets. Mais ce qui différencie les diverses classes sociales, c'est la nature même des projets formulés: plus la position sociale est élevée, plus les projets sont de longue durée. C'est donc dire que le rapport au temps est largement déterminé par la position sociale occupée et aussi par les conditions matérielles d'existence: si les membres des classes populaires évitent de formuler des projets à long terme, c'est évidemment parce qu'ils n'ont pas individuellement les moyens de les réaliser, les conditions objectives déterminant à la fois les "aspirations" et le degré auquel celles-ci peuvent être satisfaites.

Il n'est donc pas étonnant que le taux d'abandon scolaire soit plus élevé parmi les étudiants issus des classes populaires: la difficulté de considérer les études comme un "investissement", de planifier leurs activités actuelles en fonction d'un objectif lointain et de "persévérer" conduit en effet un grand nombre d'entre eux à l'auto-élimination ou à la résignation à l'échec.[1]

Les pratiques culturelles

Une des lois de la transmission culturelle est que le capital culturel va au capital et qu'ainsi se trouve reproduite la structure de la distribution du capital culturel entre les classes sociales[2]. En d'autres termes, l'on a d'autant plus de chances d'acquérir du capital culturel (succès scolaires, diplômes, etc.) que l'on possède un capital culturel (héritage culturel), c'est-à-dire que l'on maîtrise la langue qu'utilise le professeur (et qui n'est habituellement pas le joual), que l'on est familiarisé avec diverses productions culturelles (littérature, peinture, musique, etc.)

(1) Il s'agit là d'une des composantes de l'"achievement motive" (D.G. McClelland, *The Achievement Motive*, Appleton-Century, N.Y., 1953). Pour mesurer cette variable, nous avons utilisé l'échelle qu'a employée dans ses recherches au Mexique et au Brésil J.A. Kahl (*The American Class Structure*, Holt, Rinehart and Winston, N.Y., 1957).

(1) Il faut évidemment se garder de conclure qu'aucun étudiant issu des classes populaires n'est apte à poursuivre de longues études. Mais l'on peut formuler l'hypothèse que, contrairement à l'étudiant issu des classes supérieures qui prévoit assez tôt et de façon linéaire toutes les étapes de sa carrière scolaire, celui-ci avance et pense par étapes: "A chaque jour, suffit sa peine"! Ce n'est en fait que lorsqu'une étape est terminée, qu'il se définit une nouvelle étape. Aussi si lors de son inscription à l'Université vous l'interrogez sur ses objectifs, il y a de grandes chances qu'il réponde "Obtenir un bacc, ensuite on verra!"

(2) Bourdieu, P., "Reproduction culturelle et reproduction sociale", *Informations sur les Sciences Sociales*, 1, 2, 1971, pp. 45-79.

Nous avons, pour notre part, constaté qu'il existe une relation extrêmement forte entre les diverses pratiques culturelles et la position sociale (et le niveau d'instruction): plus la position sociale est élevée, plus ces pratiques sont nombreuses, diversifiées et de qualité (et de coût élevé). En effet, ceux qui ont accès aux concerts et aux expositions, qui achètent des livres et des revues ou qui entreprennent des voyages culturels, ce ne sont pas les membres des classes populaires mais ceux des classes moyennes et supérieures. Des lieux publics, tels les salles de concert, les théâtres ou les musées apparaissent aux membres des classes populaires, inaccessibles: ils s'en sentent exclus soit parce qu'ils ne maîtrisent pas le code qui leur permettrait de déchiffrer les oeuvres présentées ("ça ne me dit pas grand chose", "Je ne connais pas ça") soit parce qu'ils n'ont pas les moyens financiers pour se permettre ces "luxes" ("C'est trop cher", "On n'a pas l'occasion et l'argent pour y aller"). Leurs seules "sorties" sont: les rencontres familiales, les promenades, le magasinage et la fréquentation occasionnelle d'un cinéma ou d'un restaurant.

Devant ces résultats, la question que nous pouvons nous poser est la suivante: l'action du système scolaire est-elle efficace pour modifier cette situation? Il semble que celle-ci ne peut avoir toute son efficacité que dans la mesure où elle s'exerce sur des individus dotés préalablement par l'éducation familiale d'une certaine familiarité avec ces diverses pratiques culturelles. En effet, le rendement de la communication pédagogique est lui-même fonction de la compétence culturelle que le récepteur doit à son éducation familiale, de telle sorte qu'il n'est pas facile de briser le cercle qui fait que le capital culturel va au capital culturel.

La "créativité"

Pour donner une autre illustration de l'influence que peut voir le milieu familial, nous nous référerons au problème complexe de la "créativité". Dans le cadre de notre recherche, nous avons demandé aux informateurs des différents quartiers s'ils avaient "découvert, inventé ou patenté quelque chose de nouveau". L'examen des réponses nous révèle que chaque classe impose son modèle de comportement: plus on occupe une position sociale élevée, plus on tend à s'affirmer comme "créateur". Nous avons de plus constaté que, mis à part les travaux ménagers davantage réservés aux femmes, les secteurs d'activités créatrices privilégiés par les membres des divers quartiers diffèrent grandement: le **travail** pour les Outremontais, les **associations** pour les membres des classes moyennes de Brossard et de Rosemont et enfin le **bricolage** pour les membres des classes populaires de Maisonneuve-Hochelaga et de Centre-Sud. Evidemment, il ne s'agit pas là d'un hasard: si les Outremontais donnent une telle importance au "travail créateur", c'est qu'ils ont un travail qui est intéressant ou du moins qui leur permet et souvent exige une activité créatrice. Quant au bricolage que valorisent les classes populaires, c'est là davantage une activité nécessaire ou obligatoire qu'une activité de "luxe" ou de loisir: l'on évite ainsi de nombreuses dépenses.

Sans conclure que les membres d'une classe sociale sont plus "créateurs" que les autres, il convient cependant de remarquer que les modèles de comportement diffèrent d'une classe sociale à une autre et que l'éducation (compétence linguistique et culturelle, manières d'être, de dire et de faire, etc.) qui est transmise risque aussi d'être différente: par

exemple, dans certains milieux, l'enfant sera invité (ou incité) à "réussir" (ou à se "dépasser") alors que, dans d'autres, il le sera à "se débrouiller" (ou à "faire son possible").

Conception de l'éducation

Nous avons malheureusement recueilli peu d'informations au sujet des pratiques éducatives des différentes classes sociales. Les seules que nous possédions concernent la conception que les membres des différentes classes sociales se font de l'éducation, les objectifs qu'ils se fixent en tant qu'"éducateurs".

Il n'est, par exemple, pas sans intérêt de constater que ce sont les parents des classes supérieures qui accordent le plus d'importance 1) à la réussite sociale et 2) à l'épanouissement de la personnalité de leur enfant. Ceux-ci ne négligent certes pas de transmettre des principes moraux et civiques (franchise, honnêteté, responsabilité, etc.) ou des manières (délicatesses, politesse, manières de table, féminité des filles, etc.) mais accordent à cette tâche une importance secondaire. En fait, ceux qui apparaissent les plus rigoristes et qui se préoccupent beaucoup de la moralité (judéo-chrétienne) sont les membres des classes populaires. Ce sont d'ailleurs ceux-ci qui semblent les moins ouverts à des changements "normatifs" qui affectent la vie privée: drogue, rôle de la femme, utilisation de la pilule, relations sexuelles, etc.[11] De plus, constatant la diminution de leur influence sur leurs enfants, ils tendent à conformer du point de vue moral la jeunesse et ne voient pas de solutions de rechange à l'utilisation de la sévérité. Contrairement aux parents des classes supérieures qui s'inspirent des livres, des conférences, etc., les parents des classes populaires n'ont pour seule source de référence que les connaissances que leurs parents leur ont transmises ou qu'ils ont acquises par expérience et se sentent démunis devant les changements que vivent les jeunes. Leur tentation est de "laisser faire" ou de s'en remettre à l'école.

Il est quelque peu étonnant de trouver chez les membres des classes les plus défavorisées culturellement, peu de dispositions négatives à l'égard de l'école: ceux-ci considèrent l'école comme le moyen par excellence de mobilité sociale individuelle et reconnaissent la légitimité des verdicts scolaires et des hiérarchies sociales qu'ils légitiment. Enfin, la "réussite" est perçue comme l'attestation d'un mérite, d'un "talent" ou d'un "don" beaucoup plus que comme un attribut de classe.

Cependant, même s'ils valorisent l'école et ses sanctions, les membres des classes populaires, qui espèrent que leurs enfants poursuivent des études, n'en adoptent pas moins une attitude défaitiste devant leurs échecs scolaires: ils reconnaissent la légitimité de leur exclusion et assimilent à un échec l'auto-élimination imposée par tout un ensemble convergent de facteurs sociaux. De plus, ceux-ci ne semblent pas conscients de l'existence de réseaux et de hiérarchies dans le système d'enseignement: que leurs enfants entreprennent au C.E.G.E.P. un cours professionnel ou général, qu'ils s'inscrivent à l'Université à la Faculté de Droit, dans un département de sciences ou dans un département de sciences sociales n'est guère significatif. Ce qui importe c'est l'obtention d'un diplôme ou titre scolaire

---

(11) Il ne faut cependant pas conclure que les classes populaires sont plus traditionnelles ou plus conservatrices: même si elles sont moins disposées à accepter des changements normatifs ou de morale, elles sont celles qui sont relativement les plus ouvertes aux changements structurels (transformation du mode de production, égalisation des revenus, intervention plus grande de l'Etat, etc.).

qui permette d'avoir un travail rémunérateur et stable, c'est-à-dire un moyen de "bien gagner sa vie".

Il apparaît donc que dans les classes populaires, les incitations à la réussite scolaire et à l'obtention de diplômes scolaires de grande valeur qui donnent accès à des postes de hauts revenus et de grand prestige sont faibles. La raison en est peut-être que les membres de ces classes défavorisées savent, plus ou moins consciemment, que "le diplôme ne fait pas tout" et que la valeur des titres est très variable selon le capital économique et le capital des relations sociales dont disposent les détenteurs.

La présentation de ces quelques résultats n'est faite qu'en fonction d'un seul objectif: celui de démontrer qu'il existe des différences socio-culturelles importantes entre les diverses classes sociales à Montréal. Contrairement à l'idée communément admise, à savoir que les moyens modernes de communication (T.V., cinéma, etc.) ont pour effet de créer une homogénéité culturelle plus grande entre couches et classes sociales[1], Montréal francophone se caractérise toujours par une grande hétérogénéité culturelle: les populations des divers quartiers montréalais ont en effet, en fonction même de leur position sociale et de leurs conditions matérielles d'existence, des dispositions ou attitudes différentes et aussi des comportements (loisirs, pratiques religieuses, etc.) différents. Et l'on peut penser que chacune de ces populations n'a pas la même réceptivité aux nombreux messages qui leur sont présentés: ceux-ci sont habituellement l'objet d'une retraduction.

Cette conclusion peut apparaître aux sociologues une évidence. Mais il s'agit là d'une évidence qu'on oublie trop facilement lorsqu'on aborde le problème de l'éducation en milieux défavorisés. En effet, ceux-là mêmes qui reconnaissent l'existence d'un "milieu socio-culturel" propre aux classes défavorisées oublient très souvent qu'il n'est guère possible de transformer ce "milieu socio-culturel" sans modifier les conditions matérielles et la position sociale de ces classes sociales. Trop de pédagogues instruits de certains rudiments des sciences sociales se contentent de formuler, devant des échecs scolaires, le diagnostic suivant: "L'école n'y peut rien. C'est le milieu familial ...". Ceux-ci n'ont évidemment pas totalement tort, mais ils négligent d'établir la relation entre conditions matérielles d'existence d'une part et dispositions culturelles d'autre part et d'en tirer les conséquences.

En fait, si l'on veut vraiment créer une société égalitaire, il ne suffit pas de rendre l'école accessible à tous et de tenter d'homogénéiser les divers "milieux socio-culturels"; tant qu'il existera une division technique et sociale du travail et qu'il y aura des hiérarchies, la fonction de l'école sera de "classer" et donc d'opérer une sélection. Ce qu'il faut faire, si l'on reconnaît le déterminisme des conditions matérielles d'existence, c'est revendiquer une distribution égalitaire des revenus et un contrôle politique des institutions économiques. Telle est d'ailleurs la solution que propose le sociologue américain, Christopher Jenks: ses résultats de recherche sont peut

(1) Pour une critique de ce point de vue, voir J.-Cl. Passeron, "Présentation", in Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Editions de Minuit, Paris, 1970.

être différents des nôtres – par exemple, il y a une relation peu significative entre origine sociale et réussite scolaire – mais ils lui servent à démontrer que l'action de l'école dans la lutte pour l'égalité est d'une faible efficacité[1].

(1) Jencks, Christopher. *Inequality* A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, Basic Books, N.Y., 1972.

Recherche sur le développement des enfants montréalais d'âge préscolaire

Francine Bonnier-Tremblay
Louisse Tassé-Chapleau
Régine Pierre-Joly
Bureau de psychologie, C.É.C.M.

Le 22 janvier 1970, la Commission des écoles catholiques de Montréal adoptait une politique d'aide aux milieux défavorisés et votait pour l'année scolaire 1970-1971 un budget de $659,571 pour la réalisation du projet Opération Renouveau. Les objectifs et les méthodes préconisés s'appuyaient sur des projets similaires expérimentés principalement aux Etats-Unis où ce mouvement de lutte contre la pauvreté avait pris naissance dès le début des années '60 avec l'arrivée au pouvoir de John Kennedy.

Aux Etats-Unis, ce sursaut d'intérêt pour le problème de la pauvreté s'est traduit, dans le domaine de l'éducation, par l'application de diverses mesures de compensation. Conscients de l'inefficacité du système scolaire actuel, face aux multiples problèmes que ressentent les enfants des milieux défavorisés, les responsables de l'éducation remettent en question méthodes et philosophies de l'enseignement. De nombreux chercheurs, psychologues, pédagogues, sociologues, se penchent sur le problème. On analyse les différences entre les enfants économiquement faibles et les enfants de milieux moyens: sous-rendement académique et intellectuel, mésadaptation sociale, motivation faible, retard linguistique, etc. On s'interroge sur les sources de ces différences; de vieilles querelles psychologiques resurgissent. Certains soutiennent la thèse de l'hérédité (Jensen, 1969-1970). D'autres (Hunt, 1961, 1967; Bloom, 1964; Oakland, 1970) s'opposent violemment à cette hypothèse et attribuent les causes des différences observées aux privations sensorielles et à la pauvreté des contacts sociaux durant les premières années de la vie. Le débat est ouvert et donne lieu à des hypothèses plus ou moins fondées.

Sur le plan des actions à entreprendre, des initiatives isolées (Klaus et Gray, 1968; Hodges, McCandless et Spiker, 1971) et à l'échelle nationale (projet *Head Start* en 1965, *Title III* en 1966), touchent des milliers d'enfants des zones grises. Un grand nombre des programmes élaborés abordent le problème au niveau préscolaire tandis que certains auteurs soutiennent que l'intervention devrait être entreprise avant l'âge de trois ans.

Au Québec, et plus particulièrement à Montréal, il faut attendre 1966 avec le Projet d'action sociale et scolaire (P.A.S.S.) et L'Heure des Petits (1967) pour voir naître les premières initiatives en ce sens. Ce n'est que quatre ans plus tard que la Commission des écoles catholiques de Montréal ratifie le projet Opération Renouveau dont l'action doit graduellement s'étendre à l'ensemble des milieux défavorisés.

A. Politiques de la C.É.C.M. en milieux défavorisés.

Le projet Opération Renouveau mis sur pied par la C.É.C.M. se veut un vaste programme d'aide aux enfants des milieux défavorisés, l'objectif visé étant une meilleure intégration de ces enfants au système scolaire et par le fait même à la société d'aujourd'hui. On connaît assez les difficultés qu'éprouvent les enfants des zones grises à s'adapter aux structures scolaires actuelles. Les données sont nombreuses à ce sujet: taux d'absentéisme élevé, pourcentage de doubleurs nettement plus important qu'en milieux moyens, âge chronologique déjà plus élevé en première année; nombre restreint d'enfants accédant aux études supérieures... Il ne servirait à rien de revenir ici sur ces aspects qui ont déjà fait l'objet de comptes rendus détaillés ici même au Québec. (Bouchard, J.-M., 1969; Choquette Y., 1970; Forest C., 1972; Hébert C., 1969; Leblanc, Achille, E., 1970; Pedersen) et qui justifient un investissement aussi important qu'Opération Renouveau.

1. Opération renouveau en 70-71. Les politiques de la C.É.C.M. en ce qui a trait au projet Opération Renouveau, incluaient, pour l'année 70-71, trois types de mesures (Paquet J.J., 1970). Les mesures dites intensives auxquelles ont été consacrés 70% du budget devaient toucher les écoles des quartiers les plus défavorisés, c'est-à-dire huit écoles des régions 1 et 2 pour un total de 4,586 enfants. Le reste du budget devait être affecté aux mesures de soutien pour une grosse part et aux mesures dites universelles pour le reste. De moindre envergure, les mesures de soutien sont destinées surtout à aider de façon temporaire les écoles qui seront intégrées, dans les années à venir, dans le programme de mesures intensives. Les mesures universelles profitent à toutes les écoles de milieux défavorisés de diverses façons: cours de formation, distribution de l'information, recherches sociologiques et pédagogiques etc... Les mesures de soutien ont été appliquées à 26 écoles des régions 1 et 2 touchant 14,792 élèves. Trente écoles et 15,802 élèves ont, par ailleurs bénéficié des mesures universelles, cette année-là. Ce que ces trois catégories de mesure impliquaient sur le plan financier et matériel, il n'y a pas lieu de l'exposer ici. Rappelons seulement les grands points du programme particulièrement en ce qui concerne les mesures d'aide intensive aux écoles désignées:

- création de maternelles pour enfants de 4 ans
- addition de personnel enseignant
- services para-pédagogiques accrus (psychologues, travailleurs sociaux, infirmières, orthophonistes, psychopédagogues...)
- addition de matériel pédagogique
- amélioration de l'aménagement et de l'équipement
- distribution d'un supplément alimentaire aux élèves
- soins médicaux et médicaments gratuits

2. Opération renouveau en 71-72 et en 72-73. Le programme poursuivant sa politique d'expansion rejoint un nombre de plus en plus grand d'écoles. Seize écoles reçoivent, en 71-72, des mesures d'aide intensive tandis que 11 autres profitent de mesures de soutien et que l'ensemble des écoles des quartiers défavorisés bénéficie de mesures universelles. Un budget de $871,935 est alors affecté à la réalisation du programme pour cette année-là. En 72-73 deux écoles de la région I s'ajoutent au projet ainsi que cinq écoles de la région 2 et une école anglophone, élevant le nombre d'enfants touchés directement par le projet à 14,355. Le budget dépasse maintenant le million. Le projet est donc en plein essor et ouvre la porte aux initiatives tant sur le plan de la recherche qu'au niveau du développement de mesures de compensation. En ce qui concerne le secteur du préscolaire, un programme spécial de maternelle de toute une journée pour les enfants de 5 ans, s'ajoute aux maternelles de 4 ans. Parallèlement, la présente recherche visant à évaluer l'apport de la maternelle est entreprise.

B. Projet de recherche DEDAPAM.

Parmi les mesures préconisées par Opération Renouveau, le projet des maternelles 4 ans et 5 ans plein temps implique à lui seul plus de 25% du budget. (Opération Renouveau, budget 1973-1974). L'importance accordée à ce projet et la nouveauté de l'initiative dans la province expliquent sans doute le souci des responsables d'en mesurer l'efficacité.

Sans insister sur les détails de l'organisation matérielle des maternelles quatre ans et cinq

ans plein temps il importe de souligner l'esprit dans lequel celles-ci ont été conçues. Au départ, les maternelles quatre ans ne devaient s'adresser qu'à un nombre limité d'enfants sélectionnés parmi ceux qui semblaient en avoir le plus besoin. La mesure s'est ensuite graduellement étendue à l'ensemble des enfants des quartiers défavorisés. Les maternelles cinq ans plein temps, par ailleurs, conservent leur caractère particulier et ne visent que les enfants qui présentent des problèmes plus marqués. Les autres enfants fréquentent la maternelle régulière. Pour citer Yvonne Leduc (1971), directrice du bureau de la Récupération scolaire, le *"programme de la maternelle quatre ans a tenté de combiner deux conditions essentielles: d'une part, le sentiment de sécurité et de chaleur si ardemment préconisé par les mouvements actuels de la psychologie enfantine et d'autre part, une insistance nouvelle sur l'acquisition de connaissances"*. Pour répondre à ce double objectif, des mesures ont été adoptées à la fois au plan pédagogique et parapédagogique. Des programmes portant sur différents aspects du développement ont été amorcés. Eveil musical, stimulation du langage, psychomotricité, éducation manuelle, apprentissage de la pensée scientifique (APS), développement de la perception visuelle (Frostig) sont parmi les principales activités des enfants (Gignac-Rhéault, Simone, 1972). De plus, une attention toute particulière est accordée aux rencontres avec les parents (visites à domicile, rencontres d'information à l'école etc.), un des objectifs du projet étant d'impliquer le plus possible les parents à l'action qui est menée auprès de leurs enfants.

Si le mandat de la présente recherche était d'abord d'évaluer l'effet des maternelles, il aurait été difficile de le réaliser sans entreprendre parallèlement une étude comparative du développement de l'enfant de milieux défavorisés et de l'enfant de milieux moyens. Le but de la maternelle étant de compenser les déficiences éventuelles des enfants de milieux défavorisés, il importait avant tout d'analyser la nature de ces déficiences. Malheureusement, trop peu de recherches dans ce domaine ont été effectuées en milieu canadien-français pour qu'il soit possible de fonder nos hypothèses uniquement sur les résultats disponibles. Par ailleurs, même si les données sur les milieux défavorisés sont nombreuses aux Etats-Unis, l'analyse des caractéristiques des populations étudiées dans ces recherches confirme que les problèmes des Américains en matière d'éducation compensatoire sont essentiellement différents des nôtres [1]

Les solutions appliquées aux Etats-Unis ne sont donc pas nécessairement valables ici. Les expériences américaines ne peuvent servir que pour orienter nos propres recherches, soit pour nous permettre d'éviter certaines erreurs ou pour nous aider à préciser certaines hypothèses en fonction du milieu particulier qu'est le Canada français. C'est pourquoi, compte tenu du peu d'informations disponibles, la présente recherche s'est donné un double objectif:

1) étudier les caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant québécois de milieux défavorisés.

2) évaluer l'apport de la maternelle 4 ans.

---

1 Rapport de cheminement 1971-72: "Applicabilité des résultats obtenus aux E.U." pp. 29-33.

Méthodologie

A. Choix des enfants

1. Groupe expérimental. Cinquante enfants de milieux défavorisés montréalais, fréquentent la maternelle 4 ans à la C.E.C.M. en 1971-1972 ont été choisis au hasard contrôlé, c'est-à-dire en respectant les proportions compilées pour l'ensemble des enfants inscrits en maternelle 4 ans cette année-là, quant au mois de naissance, au nombre d'enfants dans la famille et à la place occupée dans la famille. Les enfants choisis sont nés entre le 1er octobre 1966 et le 30 septembre 1967.

2. Groupe contrôle en milieux défavorisés. Cinquante enfants de milieux défavorisés montréalais ne fréquentant pas une maternelle 4 ans ont été choisis au hasard contrôlé d'après les mêmes critères que les enfants du groupe expériemental.

3. Groupe contrôle en milieux moyens. Cinquante enfants, résidant dans un quartier classifié comme non désavantagé[1], ont aussi été choisis au hasard contrôlé. Le nombre d'enfants choisis par mois de naissance demeure le même que dans les groupes défavorisés mais pour ce qui est du nombre d'enfants et de la place occupée dans la famille, ce sont les proportions trouvées en milieux moyens qui sont respectées.

B. Evaluation des enfants

1. Instrument utilisé. Le développement mental des enfants a été évalué au moyen du *Griffiths Mental Development Scales* (Griffiths, 1970). Cet instrument a été choisi parce qu'il permet d'évaluer le jeune enfant jusqu'à l'âge de huit ans dans cinq domaines différents:

1) motricité globale (courir, sauter, se tenir en équilibre...)
2) audition et langage
3) coordination oculo-manuelle (dessin, découpage, pliage...)
4) raisonnement non verbal (casse-têtes, jeux de blocs...)
5) connaissances pratiques.

2. Expérimentation. Les enfants ont tous été évalués à deux reprises: une première fois au début de l'année scolaire (octobre-novembre 1971) puis une seconde fois à la fin de l'année (mai-juin 1972). Ils ont tous été examinés dans les mêmes conditons, dans des locaux mis à notre disposition à l'école Cherrier où ils étaient venus accompagnés de leur mère.

3. Correction. Comme c'était la première fois que le test de Griffiths était utilisé aussi systématiquement en milieu canadien-français, il s'avéra nécessaire de reviser soigneusement la correction de chaque item du test. Ce travail long et ardu permit d'assurer l'uniformité des critères de façon à rendre les résultats comparables d'un enfant à l'autre et d'une évaluation à l'autre.

Résultats

A. Méthode d'analyse

Le but de l'analyse était de faire ressortir les caractéristiques du développement mental des enfants de milieux défavorisés âgés de quatre et cinq ans et de vérifier si le groupe d'enfants qui avait fréquenté la maternelle 4 ans avait progressé de façon particulière. A cette fin, les résultats, c'est-à-dire les âges mentaux obtenus à chacune des cinq échelles de Griffiths par chacun des trois groupes et à chacune des évaluations, ont été analysés au moyen d'une technique statistique appelée analyse de la variance. Celle-ci permettait d'étudier l'effet de plusieurs variables (le

1 La distinction entre milieux défavorisés et milieux moyens se fondait sur des données trouvées dans: Opération: Rénovation sociale, 1966; Hébert, 1968 et Forest, 1972.

groupe, l'âge, le sexe, le domaine de développement et le moment de l'évaluation) et l'interaction de ces variables entre elles.

B. Principaux résultats

1. Pas de défiences ou de carences chez les enfants de milieux défavorisés. Il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes d'enfants étudiés et cette constatation vaut tant pour l'ensemble des résultats obtenus au test que pour chacun des domaines de développement évalués. En effet, les enfants de milieux dévaforisés, qu'ils fréquentent ou non la maternelle, atteignent un niveau de développement semblable à celui des enfants de milieux moyens en motricité globale, en motricité fine, en langage et raisonnement verbal, en raisonnement non verbal et en connaissances pratiques. C'est ce que révèlent les résultats de la première comme de la deuxième évaluation (oct.-nov. 1971 et mai-juin 1972), dans le cas des garçons comme dans le cas des filles.

L'infériorité intellectuelle attribuée par l'opinion publique à la masse des enfants d'un milieu dit défavorisé n'existerait donc pas, du moins jusqu'à l'âge de cinq ans, c'est-à-dire jusqu'au moment de l'entrée à l'école. N'y aurait-il pas lieu, dès lors, de nuancer la notion de "milieu défavorisé"? Si la majorité des enfants d'un milieu moins avantagé sur le plan économique se développent normalement, du moins sur le plan intellectuel, est-on justifié de considérer ces enfants globalement comme défavorisés? N'est-il pas dangereux d'attribuer à toute la population d'un milieu une épithète qui ne s'applique qu'à une minorité d'enfants de ce milieu? Ne risque-t-on pas de généraliser et de développer une attente de sous-rendement pour l'ensemble des enfants de milieux défavorisés, sous-estimant ainsi la majorité de ces enfants qui s'avèrent, selon nos évaluations, d'intelligence normale ou supérieure?

2. Mêmes progrès réalisés de la première à la deuxième évaluation, que les enfants fréquentent ou non la maternelle 4 ans. Les trois groupes d'enfants étudiés ont progressé normalement d'une évaluation à l'autre et aucun groupe n'a évolué plus qu'un autre. Les enfants de milieux défavorisés qui ont fréquenté la maternelle 4 ans en 1971-1972 n'ont donc pas progressé plus que les autres sur le plan intellectuel. Ce résultat plutôt surprenant pour bien des gens suscite différentes questions:

a) La maternelle aurait-elle profité aux enfants sur d'autres plans que ceux évalués par les échelles de Griffiths? Peut-être, par exemple, les a-t-elle rendus plus aptes à utiliser leur potentiel dans un contexte scolaire et à donner un rendement correspondant à leurs capacités réelles?

b) Se pourrait-il que la maternelle n'ait pas profité du tout aux enfants? Ceci est possible, compte tenu de la nouveauté du projet: le projet en était à sa seconde année au moment de l'évaluation; c'était un des premiers projets du genre au Québec; la formation des jardinières les préparait peu à travailler avec des enfants de 4 ans; il n'existait encore aucun programme pédagogique pour répondre aux besoins des petits francophones de milieux socioéconomiques faibles.

c) Enfin, se pourrait-il que le type de maternelle en place réponde peu aux besoins des enfants? Actuellement les enfants vont en classe 2 heures et demie par jour pendant 4 jours. Ne devrait-on pas penser à d'autres formules qui impliqueraient davantage les parents? Une solution pourrait être un genre de maternelle ouverte où un des rôles de la jardinière serait de recevoir les parents pour les familiariser avec différentes activités éducatives, les aider à mieux observer leur enfant en

situation d'apprentissage, les renseigner sur ses points forts et ses points faibles, etc. Ce serait là, en même temps, l'occasion d'entamer une relation parents-école intense et de chercher à exploiter davantage le potentiel d'éducateur qu'il y a en chacun des parents. Différentes formules pourraient être essayées, chacune répondant aux besoins ou quartier.

3. Importance d'une différence de 6 mois d'âge chronologique. Deux différences significatives ressortent de l'analyse des données:

a) Les résultats des enfants les plus jeunes (ceux nés d'avril à septembre) sont significativement moins élevés que les résultats des enfants plus âgés de 6 mois (ceux nés d'octobre à mars);

b) Les résultats de la première évaluation sont significativement moins élevés que les résultats obtenus 6 mois plus tard, lors de la seconde évaluation.

Ces deux faits constatés pour chacun des trois groupes étudiés permettent deux vérifications importantes:

1. Les échelles de développement de Griffiths mesurent bien l'évolution des capacités mentales de l'enfant québécois et sont donc suffisamment sensibles pour dépister des différences à ce niveau;

2 Jusqu'à l'âge de 5 ans et demi, une différence de 6 mois d'âge chronologique est encore importante puisqu'elle correspond à une différence réelle sur le plan intellectuel; elle ne devrait donc pas être négligée sur le plan scolaire.

Tout éducateur qui travaille avec de jeunes enfants devrait sans cesse tenir compte de l'âge chronologique de chacun. Dans une même classe un enfant plus âgé peut paraître plus habile et débrouillard et un plus jeune sembler malhabile et peu entreprenant, alors que les deux sont peut-être parfaitement normaux pour leur âge. Il faut être prudent dans ses jugements d'adaptation et d'inadaptation. Il faut se garder de voir un problème de fonctionnement là où il n'y a qu'un décalage d'âge chronologique.

Une étude sur l'âge d'entrée à l'école (Laura Weinstein, 1968-1969) a fait ressortir nettement qu'il n'y a pas d'âge absolu pour commencer l'école mais que, par contre, l'âge relatif compte énormément. Cette recherche montre que, dans un système scolaire traditionnel, peu importe l'âge d'entrée (5½, 6, 6½) les plus vieux du groupe sont toujours avantagés par rapport aux plus jeunes (meilleures notes scolaires, comportements jugés plus adéquats, etc.) et ils le restent pendant toute la durée de l'école élémentaire alors que, dans un système à progrès continu, les différences disparaissent à la fin de la deuxième année. La persistance du décalage, dans le premier cas, serait un effet à long terme de l'échec et de la frustration connus dans les premières années scolaires. Parmi les solutions proposées pour diminuer l'écart possible entre les enfants, le regroupement par âge (trois ou quatre mois de différence au maximum) semble la plus simple, la plus facile à mettre en application, ayant le grand avantage d'utiliser un critère parfaitement objectif, disponible dès l'entrée à l'école. Ce regroupement d'âge peut constituer la première étape vers le regroupement selon le rythme d'apprentissage, donc vers l'école sans degré et le progrès continu. L'enfant étant regroupé avec des enfants vraiment de son âge, il devient plus facile d'identifier celui qui, par immaturité, apprend plus difficilement et de le placer alors dans un sous-groupe d'enfants plus jeunes.

Certains essais de regroupement par âge sont actuellement tentés dans des classes de maternelle de 4 ans et 5 ans. La majorité des

jardinières sont enchantées de cette formule; elles sont surprises de la différence marquée qui existe entre les groupes de plus jeunes et les groupes de plus âgés. Mais pour que de telles expériences soient réellement profitables il faudrait qu'elles soient poursuivies dans les degrés supérieurs.

Conclusion: problèmes soulevés pour la recherche

Certes, les enfants de milieux défavorisés ne présentent pas de carences intellectuelles à l'âge de 4 et 5 ans, mais va-t-il en être de même lorsqu'ils seront plus âgés? Rien encore ne nous permet de répondre à cette question, mais la poursuite immédiate de ce projet, la recherche de 1972-1973 dont nous sommes en train de terminer l'analyse des résultats, permettra de voir ce qui en est lorsque ces enfants ont atteint l'âge de 6 ans, âge d'entrée en première année.

A l'âge de 4 et 5 ans, ces enfants ne présentent pas de retard dans les domaines évalués par les échelles de Griffiths mais ils peuvent fort bien en présenter sur d'autres plans, non cernés par notre méthode d'approche. Il est donc devenu important d'ajouter de nouvelles dimensions à notre recherche pour voir à quel point ces enfants, qui s'avèrent d'intelligence normale lorsque l'on travaille individuellement avec eux, ont les ressources affectives et sociales nécessaires pour utiliser au maximum leur potentiel lorsqu'ils sont placés dans une situation de groupe similaire à la situation scolaire habituelle. A cet effet, une étude comparative du rendement en situation de groupe et en situation individuelle a été réalisée en mai-juin 1973 chez nos sujets qui terminaient alors la maternelle 5 ans. L'analyse de ces résultats permettra peut-être en même temps de déceler un apport spécial de la maternelle 5 ans plein temps sur ce plan.

Jusqu'ici, les recherches dans le domaine ont surtout porté sur l'étude des caractéristiques des enfants de milieux défavorisés, en prenant pour acquis que les difficultés qu'ils éprouvent à s'adapter au milieu scolaire sont dues à des carences psycho-sociales. Il serait peut-être temps maintenant d'examiner le contexte scolaire dans lequel on leur demande de s'intégrer et de chercher les réponses à des questions telles: les manuels scolaires conçus en fonction des goûts, du langage et des activités des enfants de milieux moyens, correspondent-ils aux expériences vécues par les enfants de milieux défavorisés? L'horaire scolaire actuel convient-il à ces enfants qui, pour des raisons socio-économiques auxquelles nous ne pouvons pratiquement rien, se couchent trop tard et sont souvent bien endormis le matin? Les professeurs qui ont été élevés dans un milieu moyen et y habitent encore ont-ils une compréhension suffisante des habitudes et des goûts des enfants de milieux défavorisés? Comme ils enseignent souvent dans ces milieux non par choix mais par obligation, utilisent-ils toujours des moyens appropriés et manifestent-ils toujours des attitudes adéquates? A quel point l'attente de l'échec scolaire dans certains quartiers de Montréal ne suscite-t-elle pas chez les enfants des comportements inadéquats et un rendement inférieur à leurs capacités réelles? Voilà seulement quelques-unes des questions auxquelles il faut tenter très sérieusement de répondre.

Références

BONNIER-TREMBLAY, Francine, TASSÉ-CHAPLEAU, Louise, PIERRE-JOLY, Régine (1972). *Projet de recherche DEDAPAM. Rapport de cheminement 1971-1972.* Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de psychologie.

BLOOM, B. (1964). *Stability and change in human characteristics.* New-York, Wiley.

BOUCHARD, J.M. (1969). Analyse comparative de certains facteurs scolaires dans différents districts de la Commission des écoles catholiques de Montréal, Document inédit, Division des services spéciaux de la C.É.C.M.

CHOQUETTE, Y. (1970). Attitude scolaire de l'enfant de milieu défavorisé. Document de travail inédit, Section de psychologie scolaire, Université de Montréal.

ESEA TITLE III, *Time for a progress report (1972).* The fourth annual report of the President's National Advisory Council on supplementary centers and services. Washington, D.C. President's National Advisory Council.

FOREST, C. (1972). *Handicaps sociopédagogiques de la clientèle de la C.É.C.M.* Montréal: Office des relations publiques de la C.É.C.M.

GIGNAC-RHEAULT, Simone (1972). Maternelle de 4 ans et de 5 ans plein-temps. Rétrospective 71-72. Document inédit, Division des services spéciaux de la C.É.C.M.

GRIFFITHS, Ruth (1970). *The abilities of young children.* London: Young & Son.

HEBERT, C. (1968). Essai de classification des écoles de la C.É.C.M. selon le degré de désavantage. Document de travail inédit, Division des services spéciaux de la C.É.C.M.

HODGES, W.L., Mc Candless, B.R., SPIKER, H.H. (1971). *Diagnostic Teaching for preschool children.* Arlington: Council for exceptional children.

HUNT, J. Mc. V. (1961). *Intelligence and experience.* New-York. Ronald.

HUNT, J. Mc. V. (1967). The psychological basis for using preschool enrichment as an antidote for cultural deprivation, in J. Hellmuth (Ed.) *Disavantaged child* vol. 1 (p. 225-299) Seattle Seguin School Inc.

JENSEN, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review.* Vol. 39, no. 1.

JENSEN, A. (1970). Can we and should we study race differences, in J. Hellmuth (Ed.) *Disavantaged Child.* Vol. III (p. 224-258). New-York: Brunner Mazel Inc.

KLAUS, R.A., GRAY, S.W. (1968). The early training project for disadvantaged children: A report after five years. *Monographs of the society for research in child Development 33 (no 4)* ser. no 120 p. 1-66.

LEBLANC, Achille, Eliette (1969). Les absences scolaires à la C.É.C.M. Etude des absences des élèves du niveau élémentaire français de la C.É.C.M. pour l'année 1968-69. Document inédit du Bureau de la fréquentation scolaire de la C.É.C.M.

OAKLAND, T. (1970). A rationale for compensatory education program. *Journal of negro education,* 39, 26-32.

PAQUET, J.-J. (1970). Projets spéciaux en milieux défavorisés. Budget 70-71. Document inédit, Division des services spéciaux de la C.É.C.M.

PEDERSEN, Facteurs influents de la classe sociale et éducabilité. Communication personnelle.

ROSENTHAL, R.A. JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école.* Tournai. Casterman.

WEINSTEIN, Laura (1968-19). School entrance age and adjustment. *Journal of school psychology,* VII, 2.

Le centre de jour: un centre d'accueil ou un centre de récupération?

Raquel B. Presser
Université de Montréal

Nous essaierons de souligner, dans cette intervention, la valeur des expériences durant les années qui précèdent l'âge scolaire, c'est-à-dire de la naissance jusqu'à cinq ans. Cette question portera surtout sur les expériences dans un centre de jour.

Mais d'abord, arrêtons-nous brièvement sur le titre assigné à ce sujet dans le programme du symposium: "L'école au berceau ou l'éducation des parents est-elle insuffisante? Le Centre de jour, un Centre d'accueil ou un Centre de récupération? ". Ce titre comprend une variété de termes qui serviront pour définir les objectifs et le rôle du Centre de jour. Premièrement, le Centre de jour n'est pas une école. Deuxièmement, la raison d'être du Centre de jour n'est pas basée sur le niveau de "suffisance" ou "d'insuffisance" d'éducation assurée par les parents, et troisièmement, le Centre de jour n'est pas un centre de récupération.

Ainsi, seul le terme "centre d'accueil" peut s'ajuster à la définition du Centre de jour. En effet, le Centre de jour est un milieu organisé en vue de recevoir des enfants durant une partie ou durant la totalité de la journée lorsque les circonstances obligent les parents à faire appel à un ***complément*** du foyer. Notons qu'il s'agit bien d'un complément plutôt que d'un ***substitut*** du foyer, car même si le Centre de jour veut offrir une variété d'expériences enrichissantes pour le développement du jeune enfant c'est certainement les expériences vécues au sein de la ***famille*** qui constituent les principales sources d'influence auprès de l'enfant. De sorte que les parents et le personnel du Centre doivent assurer ensemble le bon fonctionnement du Centre de jour.

Pourquoi le Centre de jour n'est-il pas une école? Dans notre société contemporaine la différence principale entre le Centre de jour et l'école se situe au niveau des objectifs poursuivis par chacune des deux formules, à savoir que la première constitue un programme destiné à la fois à favoriser le développement harmonieux de l'enfant et à apporter une aide à toutes les familles qui la choisissent.

Précisons, par ailleurs que, contrairement au rôle attribué dans le passé au Centre de jour, à savoir qu'il était une garderie réservée aux enfants de milieux socio-économiquement défavorisés, le Centre de jour s'adresse aujourd'hui à tous les enfants dont les parents en éprouvent le besoin. Le Centre de jour vise à offrir à l'enfant des activités qui lui permettent de se développer dans un climat informel et adapté à ses besoins personnels. Dans ce contexte, les apprentissages se font par contact avec un environnement riche en stimulations humaines et physiques. Cet environnement doit permettre à l'enfant d'explorer et de découvrir son monde et son schème corporel par le jeu, l'expression des sentiments et les expériences variées mises à sa disposition.

L'école constitue, pour sa part, un milieu éducatif directement axé sur l'apprentissage relativement formel de matières et de concepts précis.

Le climat éducatif du Centre de jour prépare l'enfant aux futures expériences scolaires, favorisant ainsi le dépistage et la prévention de troubles émotionnels, sociaux, intellectuels, moteurs et perceptuels souvent impossibles à corriger après l'âge de six ans.

Plusieurs études (Bloom 1961; 1964 a, 1964 b) soulignent l'importance cruciale des premières expériences dans le développement ultérieur de l'enfant. Ces recherches suggèrent que les premières années de la vie seraient les plus importantes dans le développement de

l'intelligence et que l'environnement jouerait un rôle primordial dans la croissance physique, intellectuelle et sociale du jeune enfant. En outre, les études de Hunt indiquent que vers l'âge de quatre ans l'enfant a déjà développé 45% de l'intelligence qu'il aura à 16 ans.

Ces données ne peuvent que confirmer le rôle essentiellement éducatif que doivent remplir les Centres de jour ainsi que l'urgence d'établir des programmes qualitativement et quantitativement valables qui débutent à la première enfance et qui se poursuivent, par une séquence harmonieuse, durant les années scolaires.

Afin d'assurer un programme adapté à la définition du Centre de jour, certaines conditions humaines et matérielles doivent être remplies. Nous ne ferons que les énumérer ici:

- la proportion enfant-adulte ne doit pas dépasser 1/4 pour les enfants de moins de deux ans; 1/6 pour les enfants de 3 à 4 ans, et 1/8 pour les enfants de 4 à 5 ans.
- le personnel directement responsable des enfants doit posséder une formation en éducation préscolaire. Toute autre personne ayant des compétences diverses devrait être encouragée à participer en essayant d'adapter ses compétences aux objectifs précis poursuivis par le programme;
- la participation active de la famille doit être fortement recommandée;
- le personnel doit porter une attention très particulière à la qualité, la quantité et la variété des activités offertes aux enfants;
- les conditions d'aménagement doivent être soigneusement planifiées afin de favoriser la bonne marche du programme;
- le programme d'activités doit être très souple, permettant aux enfants de le suivre selon leur propre rythme.

En somme, l'expérience dans un Centre de jour sera d'autant plus positive pour un jeune enfant qu'elle favorisera son développement à la fois sur les plans physique, cognitif, affectif et social.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

Eléments d'une politique de recherche?

Robert Cadotte
Université de Montréal

Lorsqu'on m'a invité à ce colloque, on m'a demandé de reprendre les idées énoncées dans un texte, écrit avec Louise Forest, envoyé à la CECM et publié ensuite dans *Le Devoir*. Le texte analysait brièvement des recherches à la C.É.C.M., et tendait à montrer que ces recherches étaient plutôt faites pour les administrateurs et les spécialistes que pour les maîtres.
N'ayant reçu aucun commentaire de la C.É.C.M., j'avoue avoir accepté avec réticence l'invitation et surtout l'avoir acceptée avec l'idée bien arrêtée de présenter le message sous un tout autre angle, avec l'espoir d'être un peu mieux compris cette fois-ci.

J'ai tout de même mis le texte à la disposition des participants de même qu'une note de travail soumise à un atelier du C.Q.E.E., l'an dernier, et portant sur le rôle des spécialistes dans l'école.

Si on doit s'interroger sur la conception d'une politique de recherche, tout le monde a sans doute en tête qu'il faut poser une série de questions fondamentales avant de s'engouffrer aveuglément dans sa réalisation. Je caricature à dessein mais je me permettrai tout de même d'y aller de mon petit grain de sel pour suggérer quelques-unes de ces questions fondamentales. Pour ma part, j'en ai deux.

La première consiste à se demander à qui profitent l'Opération Renouveau et les recherches qui y sont attachées. La seconde est plus bête et se contente simplement de demander quoi faire, finalement, comme recherches.

Question 1: les bénéficiaires réels de l'opération

Les recherches et les champs de recherche choisis sont rarement indépendants des objectifs et des modèles de changement de ceux qui commanditent ces travaux. Dans le cas de l'Opération Renouveau, il faut remonter aux objectifs et modèles de l'opération pour comprendre ce qui s'est fait et ce qui se prépare de façon plus ou moins implicite dans les différents services de recherche de la Commission.

Les objectifs avoués sont relativement simples et clairs. Partant du constat que les enfants des milieux ouvriers accusent des retards scolaires considérables sur les élèves d'autres milieux et des difficultés d'adaptation non moins remarquables, on vise à améliorer la position relative de ces enfants, à les aider à sortir de cette position inconfortable.

Or, une série d'indices tend à montrer que les moyens utilisés sont peu pertinents à la solution de ce problème et qu'au contraire les faits conduisent pratiquement à d'autres objectifs que ceux énoncés plus haut. Ce sont donc les objectifs et modèles réels de l'Opération Renouveau qu'il faut d'abord dégager, pour ensuite s'interroger sur leur bien-fondé, si on veut rendre utile et agréable la recherche qui se structure actuellement.

A première vue, l'augmentation des services que l'Opération Renouveau a permise suggère que la population en a tiré profit. J'essaierai de dégager qu'en définitive une augmentation des services n'est pas suffisante pour conclure à l'amélioration des conditions de la population et que ce sont surtout les industriels, les administrateurs et les spécialistes qui profitent, ont profité et profiteront de l'opération. Pour ce faire je partirai d'une série de remarques que je commenterai par la suite.

A. Les indices

Après une lecture des rapports de l'Opération Renouveau, j'en ai discuté avec des confrères et j'ai reçu une série de commentaires qui me sont apparus fort secondaires, à

première vue, et qui n'avaient que peu ou pas de rapports avec les difficultés que rencontrent les responsables de l'opération.

a) La première remarque portait sur un parallèle entre "l'Opération Renouveau américaine" *(Head Start)* et l'entreprise montréalaise: succès ou échec de l'opération américaine? Il était clair que l'opération n'avait rien modifié quant à la condition des milieux visés; Bélanger en a, d'ailleurs, glissé un mot dans sa conférence.

Tout étant relatif cependant, il est rare qu'une opération soit un échec sur tous les plans. Tout le monde n'était pas aussi cocu. A titre d'exemple, citons, au moins, les fabricants de matériels et de méthodes. Hasard ou objectifs cachés de l'opération? A priori, pour une assemblée détachée des conditions matérielles, on pourrait en laisser la responsabilité au hasard. Mais on peut imaginer aussi que, si les intellectuels brassent les idées, il y en a d'autres qui brassent les millions et qui sont sûrement aussi efficaces pour orienter les politiques du gouvernement et des commissions scolaires. Je passe rapidement mais retenons tout de même que, même si c'est l'effet du pur hasard, il y en a qui ont bien profité de l'opération.

b) Une autre remarque, beaucoup plus anodine, permet d'entrevoir plus clairement le modèle réel de l'Opération Renouveau. Elle ne portait que sur les mots: pourquoi, en effet, utilisons-nous "défavorisé"(1) pour parler des milieux ouvriers au lieu d'"exploité"? Parce que l'utilisation de ces deux termes fait porter la responsabilité de la condition ouvrière sur deux groupes bien distincts.

(1) Aujourd'hui on a beaucoup utilisé l'expression "dits défavorisés", l'autre expression semblant gêner les quelques parents présents. Il faut tout de même noter qu'aucune autre n'a été suggérée, et pour cause.

Le terme "défavorisé" implique qu'on a affaire à des pauvres types, un peu morons, qui ont de la misère à être intelligents. Ils sont alors des exceptions à la moyenne, des gens qu'il faut guérir, qu'il faut réintégrer dans la moyenne. Si on parle d'"exploité", toutefois, on fait porter la responsabilité de la condition sur un groupe dominant qui maintient la condition actuelle par un mauvais partage des pouvoirs de décision et des pouvoirs économiques.

La différence entre les deux conceptions ne porte pas seulement sur la responsabilité sociale mais aussi sur la cause des fameuses difficultés verbales propres à ces milieux et sur leur solution. Les tenants du mot "défavorisé" auront tendance à ne voir dans ce retard qu'un manque de stimuli de l'environnement. Les autres, par ailleurs, croiront plutôt que la satisfaction des besoins vitaux et, conséquemment, de ceux d'expression et de création sont grandement fonction de l'argent et du pouvoir qu'on possède. Ils auront plutôt le style d'humour bien connu tel "Mieux vaut être riche et en santé que pauvre et malade".

c) On peut à l'aide de cette notion de dominé-dominant comprendre enfin une autre remarque qui m'a été faite, cette fois, sur le rôle des spécialistes dans l'opération. Un orthopédagogue attirait mon attention sur le fait que ce n'était sûrement pas un hasard si un atelier comme celui d'aujourd'hui est situé dans le contexte d'études sur les problèmes de l'enfance exceptionnelle. Il s'interrogeait aussi sérieusement pour savoir si l'effet le plus évident de l'augmentation des spécialistes dans l'Opération Renouveau n'était pas d'augmenter le nombre de cas spéciaux, c'est-à-dire, d'enfants déviants d'un système correct.

Les spécialistes seraient ainsi les meilleurs reproducteurs de la structure pyramidale de la

société en termes décisionnels et économiques:

- Ils considèrent d'abord les milieux ouvriers comme nettement déviants.
- Ils prennent ensuite de plus en plus de pouvoir moral face aux maîtres, en multipliant les champs de spécialités et, conséquemment, les domaines de l'activité pédagogique où le maître se sent incompétent.
- Les décisions budgétaires sont concentrées dans les services spéciaux plutôt que chez les parents ou les maîtres.
- Enfin les enfants sont hiérarchisés, divisés en classes, sous-classes et sous-sous-classes défavorisées.

Les remarques secondaires de mes confrères me sont finalement apparues très révélatrices.

B. Le budget

a) **Contenu du budget**: Par ailleurs, si on examine quelque peu le budget de l'Opération Renouveau, on s'aperçoit qu'on peut en dégager à peu près les mêmes conclusions. Ce budget favorise, en effet, certaines choses de façon évidente. Ainsi favorise-t-il les services à la population.

Tout le monde est d'accord sur l'accroissement de ces services mais la façon d'augmenter ces services a aussi pour effet d'augmenter un certain nombre d'autres choses telles que:

D'abord la richesse d'une classe privilégiée, ceci d'une part par l'achat de matériel et conséquemment des profits aux compagnies d'équipement éducatif; d'autre part, par les salaires plus élevés payés aux spécialistes engagés dans cette opération.

En second lieu le pouvoir aux spécialistes et aux administrateurs: à mesure que le budget de l'Opération Renouveau augmente, les services spéciaux augmentent leur champ de juridiction et les spécialistes augmentent leur pouvoir en augmentant leur nombre.

b) **Budget isomorphe à la structure sociale actuelle**: Ces augmentations n'apparaissent pas si mauvaises à première vue car si les profits et le pouvoir augmentent les services n'en augmentent pas moins aussi.

C'est oublier que ces trois choses qui augmentent ne sont pas du tout aléatoires. Elles sont l'indice d'une structure qualitative qui caractérise la société et, donc, la place qu'y tiennent les milieux ouvriers. Pour tout dire, l'augmentation des services n'entraîne qu'un changement quantitatif plutôt que relatif (l'idée est de Bourdieu): il est bien certain, en effet, que les gens aisés n'attendront pas que les écoles de milieux ouvriers les aient rattrapés pour démarrer et qu'ils augmenteront parallèlement leurs services. On garde ainsi intacte la distance entre les différents points de la hiérarchie.

Si les services à la population, le profit aux riches et le pouvoir à ces mêmes favorisés augmentent en même temps, il est clair que l'objectif de sortir les défavorisés de leur position inconfortable est irréalisable. Cette certitude nous vient de ce que la structure hiérarchique fait que, si certains ont plus de pouvoir ou d'argent, ce sont les autres en définitive qui le leur donnent ou qui en font les frais. Si on conserve intacte la structure services-pouvoir-profit, on ne peut que garder intacte la position relative des défavorisés.

Il y a donc comme un défaut dans la réforme. On veut niveler les défavorisés à la moyenne tout en maintenant le pouvoir de décision et les profits entre les mains des mêmes personnes. Il ne faut pas oublier qu'une moyenne implique, par définition, des extrêmes et que de vouloir éliminer les extrêmes du bas tout en conservant ou en surélé-

vant ceux du haut, c'est garantir la "conservation du problème" et son "identité" pour de nombreuses années à venir: il y aura encore autant de défavorisés dans 10 ans qu'il y en a maintenant. En somme, on s'apprête à reproduire ici l'échec américain. On veut faire du rattrapage sans changer aucune des règles du jeu.(1)

Au début de cet exposé nous sommes partis de la recherche pour remonter à l'Opération Renouveau. En conclusion à la première question, on peut maintenant revenir à la recherche et voir que, de l'Opération Renouveau, découle la politique implicite de recherche de la C.É.C.M., qui est celle de classifier les enfants et de les hiérarchiser. On peut, peut-

(1) L'Opération Renouveau ayant été une idée fort généreuse et emballante à ses débuts, on doit voir à ce que les nouvelles idées qu'on applique ne tombent pas dans le même piège. Maurice Bélanger a présenté, ce matin, cette idée emballante; il importe alors de bien en clarifier les fondements et les conséquences avant de l'appliquer. Il ne faudrait pas, en effet, reproduire l'échec américain en appliquant des nouvelles idées ayant les mêmes défauts que les anciennes. Quatre points m'apparaissent devoir être éclaircis. Ces remarques peuvent sembler avoir peu de relations avec le texte publié par Maurice Bélanger. La raison en est que la plupart se rapportent à une expérience qu'il a détaillée avec force au cours de sa conférence mais qu'il n'a pas reprise dans son texte. Compte tenu de l'impact qu'a eu sa proposition sur l'auditoire, nous croyons nécessaire de maintenir les commentaires qu'elle a alors suscités.

1. Bélanger a conclu à l'échec de "Head Start", ce avec quoi il est difficile de ne pas être d'accord. Par la suite, sur la foi du rapport Coleman, il a cependant éliminé, en tant que facteurs pertinents de cet échec un certain nombre (27) de solutions telles que l'équipement dans les écoles, le ratio-maître-élèves, etc. Cette argumentation sert ensuite à amener la solution qu'il propose. Quant à moi, cette argumentation, qui consiste à éliminer certains facteurs en soi pour conclure à la nécessité de mettre en place un autre ensemble de facteurs, m'apparaît une façon douteuse de poser le problème. Bien que ce soit fait couramment, on ne peut utiliser ce type d'analyse (par facteurs) pour éliminer vraiment quelque facteur que ce soit comme pertinent à un changement social.

Il suffit en effet de penser qu'un de ces facteurs, pour être efficace, est fonction de la présence d'un autre facteur; on peut, tout au plus, conclure que, dans les écoles américaines actuelles avec l'organisation et la culture bien spécifiques qu'on leur connaît, ces facteurs ne sont pas pertinents.

Avec ce type de statistiques, on pourrait s'amuser un peu et prévoir que, dans cinq ans, on fera la preuve que la participation des parents est un facteur non pertinent pour le bon fonctionnement de l'école. Il suffira, par exemple, que (comme ça s'est passé à l'école Jean-Jacques Olier) ces parents des USA se sentent réduits à des tâches de sous-professeurs (Aux USA: remplacer les maîtres une journée par semaine; à Olier: faire toutes sortes de tâches) pour qu'ils décrochent. Cet *insight* prend quelques années seulement à se produire.

2. Bien que la solution de mettre quatre types d'école à la disposition des parents soit une amélioration, Bélanger n'a pas clarifié la question de savoir si le pouvoir de changer l'école appartenait ou non aux parents; compte tenu du fait que les quatre écoles sont de types bien connus des académiciens, on imagine plutôt là des spécialistes proposeurs et des parents consommateurs. Il importe donc de s'assurer, avant d'adopter cette solution, que les parents aient vraiment le pouvoir de définir l'école.

(suite au verso)

être, mieux comprendre maintenant pourquoi ce type de recherche ne sert pas tant aux exploités qu'aux administrateurs et aux spécialistes.

Question II: Quoi faire?

Après m'être attardé sur le lien entre l'Opération Renouveau et la recherche, je me suis penché sur la recherche elle-même. Je me suis demandé "Quoi qu'on fait?". J'étais plein d'idées, d'ailleurs . . . des bonnes et des moins bonnes. Je me disais qu'il y avait tout de même peu d'argent, qu'il fallait la rentabiliser au maximum, que nous n'étions pas à l'université pour faire des recherches uniquement parce que les gens en place ont toujours fait ce type de recherche, etc., etc . . . Plein d'idées que je vous dis. Puis c'est en relisant le programme de la journée, à un moment donné, que je me suis rendu compte de la

---

3. Bélanger a noté que la répartition des couches exploitées et favorisées dans chaque école était isomorphe à sa répartition dans la structure sociale. Dans ces écoles, il semblerait qu'au dire des maîtres, il n'y a pas de distinction entre exploités et favorisés. Cette assertion m'apparaît éminement contestable et tout au moins à élucider à fond. Un certain nombre de constatations suggèrent au contraire l'inopérance d'une telle suggestion. Cette assertion, qu'il n'existe plus de problème de défavorisés, est en fait la proposition la plus poussée d'une pensée fort répandue aujourd'hui à savoir qu'il n'y a pas de problème vraiment réel avec les milieux ouvriers . . . il y a tout au plus des différences culturelles. Or, tel n'est sûrement pas le cas. Il y a des différences majeures entre exploités et favorisés en ce qui concerne la répartition des ressources et des pouvoirs et, par voie de conséquence, des biens attachés à ces éléments (santé, logement, etc.).

Il m'apparaît évident que les milieux exploités n'ont aucun intérêt à se fondre dans des écoles favorisées pour continuer à perpétuer la stratification actuelle. Il me semble plus plausible que ce soient les favorisés qui ont suggéré cette répartition des gens. On évite alors le regroupement des forces exploitées. Bélanger semblait dire qu'il n'y a plus de problème de défavorisés dans ces écoles! J'avoue mal comprendre car les objectifs de chacun des sous-groupes ne sont nullement semblables, à moins de nier la réalité: le groupe exploité tend à devenir riche alors que l'autre groupe l'est déjà. Ce type de réalité me rappelle étrangement le boss à Deschamps et son employé: "Hein boss, on s'entend bien ensemble, nous autres, boss . . . vous avec vos beaux habits et pis moé comme je suis. Je suis assez content pour vous, boss, que vous ayez des beaux habits comme ça."

Par ailleurs, il est surprenant de voir que l'exemple proposé par Bélanger ressemble à s'y méprendre à la vogue de l'intégration scolaire aux USA (intégration des noirs et des blancs); une vogue qui a duré jusqu'à ce que les noirs se rendent compte qu'ils se faisaient avoir et qu'ils refusent, d'eux-mêmes, cette intégration.

Je ne voudrais pas ici être mésinterprété. Je ne suggère pas qu'il faille conserver les ghettos. Mais je note qu'il y a plusieurs façons de les faire disparaître. J'en cite au moins deux qui sont évidentes:

1) les diluer dans d'autres populations, ce qui fait que les gens restent aussi pauvres mais qu'on n'a plus de quartiers qui nous donnent mauvaise conscience . . . seulement des "pauvres" disséminés un peu partout. Ce sont alors les favorisés qui choisiront les solutions.
2) Changer le ghetto en modifiant vraiment les conditions de vie de l'ensemble du ghetto. Les solutions ne peuvent alors venir que de cette population particulière.

4. Enfin, il conviendrait de bien analyser comment et pourquoi sont dépensés les $1,600 par enfant nécessaires à ce projet.

Pourquoi en effet, faut-il payer si cher des changements qui ne devraient consister qu'en un réaménagement des ressources existantes?

bizarrerie de ma question. Elle était pourtant très évidente et pourtant je me suis mis à la trouver bizarre. C'est, qu'en fait, je venais de me rendre compte que ce sont les spécialistes qui étaient chargés d'identifier les besoins des milieux exploités et, bien sûr par définition, aucun exploité n'était invité à définir ces fameux besoins.

C'est là que je me suis demandé si, au lieu de la question "Quoi faire? ", il ne fallait pas se demander d'abord "Qui décide qui fait faire? ".

Vraiment ça fait curieux de me dire que je suis là pour définir les besoins de la classe exploitée et je ne remets nullement en question ici la finesse et la capacité des spécialistes pour saisir les problèmes du milieu. Là n'est pas le problème, car une monarchie éclairée reste avant tout une monarchie.

La conclusion qui s'impose est-elle alors de ne rien faire? Cette conclusion serait juste si, en plus du pouvoir de "faire", les administrateurs n'avaient pas aussi le pouvoir d'empêcher les autres de "faire". C'est ce pouvoir qu'il importe, en tant qu'administrateurs et spécialistes, de modifier si on veut modifier qualitativement la situation. C'est l'idée que j'essaierai d'articuler ici.

Comme premier constat, il m'apparaît évident que dans la structure services-pouvoir-profit, il faut modifier un des deux derniers éléments. Je laisse de côté la question de profit, c'est-à-dire d'une répartition juste des ressources, car les changements profonds sur ce plan m'apparaissent relever plus d'un gouvernement d'État que de celui d'une commission scolaire. Les commissaires ont peu ou pas de moyens de vraiment répartir la richesse. Ils peuvent cependant avoir une influence considérable sur la répartition des pouvoirs à l'intérieur du système scolaire et, par ricochet, sur les ressources déjà concédées à ces écoles. Ainsi, compte tenu de la structure de changement qui a été dégagée et aussi d'un désir relativement honnête des administrateurs en place de vraiment changer quelque chose, il n'y a pas beaucoup de solutions. Au fond il n'y en a qu'une et elle est majeure: compte tenu du fait que les règles du jeu défavorisent les exploités, il n'y a pas d'autre solution que de leur donner les moyens de changer les règles, c'est-à-dire, de transmettre le pouvoir scolaire des administrateurs à ces mêmes milieux.

On en vient ainsi à prévoir que le seul changement réel possible en est un des structures, c'est-à-dire des lois, où les administrateurs cèdent aux parents et aux maîtres les pouvoirs de décider, de créer, de changer les règles du jeu. Ce n'est pas là qu'une idée facile à contourner car les gens éventent rapidement la mèche quand ils sont manipulés à la participation alors qu'ils n'ont vraiment aucun pouvoir. Dans la vraie transmission des pouvoirs, il apparaît normal que ce soit l'école (parents et maîtres) qui décide ce qu'elle va faire de son budget global, ce qui sera enseigné, qui sera engagé, qui nommer comme principal, quel type d'école construire. Peut-être alors pourrons-nous prévoir un petit changement qualitatif dans cette population scolaire.

Objections au "Quoi faire? "

Face à cette proposition d'apparence radicale, quelques remarques nous viennent rapidement à l'esprit. La première, en fait la seule mais avec plusieurs facettes et qui agit souvent avec une force matraquante, est que "ce n'est pas réaliste". C'est en général, le principal argument des administrateurs confrontés à une proposition de changement qui n'émane pas d'eux-mêmes. Il faudrait tout de même

voir à le définir une bonne fois ce fameux réalisme: c'est rarement une question de gros sous mais plutôt une question de point de vue.

Si on veut vraiment modifier la situation de l'exploité, par exemple, la situation irréaliste m'apparaît être de continuer de l'exploiter, c'est-à-dire de le tenir à distance du pouvoir. Par ailleurs, du point de vue du fonctionnaire qui a le pouvoir, tout ce qui touche à son pouvoir est irréaliste. A ce titre il lui est plus facile de trouver un million de dollars pour évaluer le non-apprentissage que de donner, à une seule école, le pouvoir de s'autogérer.

Malgré tout, on peut regarder de plus près quelques arguments qui tendraient à prouver (ou appuyer) le peu de réalisme de ce brusque changement de pouvoir. Un premier argument est que l'inexpérience des gens, pour administrer de si gros budgets et prendre des décisions si importantes, peut conduire à beaucoup de gaffes. Je répondrai en imaginant le rôle des spécialistes et des administrateurs dans un tel système: plutôt que d'être des personnes ressources qui ont le pouvoir d'imposer leurs ressources ils appartiendraient à des services de consultation à la population qui y obtiendrait les informations nécessaires pour prendre des décisions éclairées.

Et si les gens, malgré les bons conseils de ces experts, voulaient tout de même dépenser cet argent pour ce qui semble une gaffe et bien, pourquoi pas? Du point de vue de l'exploité, la façon avec laquelle sont déjà dépensés ces argents n'est tout de même pas un si grand succès!

Un deuxième argument pourrait être que ce type de changement est trop global, soit parce qu'il faudrait changer tout notre système économique pour que ça fonctionne, soit parce que l'ensemble des gens n'est pas prêt à fonctionner dans un tel système. Je répondrai d'abord en notant qu'une telle remarque est le propre des administrateurs qui prennent sur eux la responsabilité du changement et d'un changement uniforme et synchronique par tout à la fois. A cette conception d'un changement petit et pour tout le monde, nous opposons un changement radical, local et qui se développe à la vitesse désirée par chaque groupe. Ce n'est pas à l'administration de généraliser mais aux gens de décider s'ils veulent assumer leurs pouvoirs. On ne donne pas le pouvoir à quelqu'un qui n'en veut manifestement pas. On peut ainsi facilement prévoir que le changement sera très progressif et non global. Bousculer les gens dans cette réforme serait, pour le moins, un procédé douteux: c'est à eux de réclamer le pouvoir quand ils en sentent le besoin. On ne peut tout au plus que les aviser (publicité) qu'ils ont un pouvoir et leur faciliter cette prise en charge. Bien sûr qu'autrement on ne pourrait conclure qu'à l'échec de l'expérience.

Dans tout ça évidemment l'important est de changer la loi de façon à permettre à ceux qui le veulent de prendre leur pouvoir.

Et la politique de recherche . . .? et bien ce n'est plus notre problème. Ce sera aux intéressés de signifier s'ils ont besoin de recherches et sur quels sujets.

Ça m'embête un peu de dire tout ça devant une assemblée fort sympathique aux milieux dans lesquels ils travaillent. Je n'aime pas tellement braquer les gens; ça empêche de réfléchir aux questions fondamentales. Mais je ne peux m'empêcher de nous appliquer cette phrase que se plaisait à répéter un vieux jésuite: "On a souvent tort dans la façon avec laquelle on a raison".